

Agata Cabała
Violetta Rodek

W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej



Aktywność nauczycieli i jej
uwarunkowania w przestrzeni
edukacji formalnej

Agata Cabala
Violetta Rodek

➔ **W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej**

**Aktywność nauczycieli i jej
uwarunkowania w przestrzeni
edukacji formalnej**

▾ Spis treści

O projekcie	3
Wstęp	7

ROZDZIAŁ I

Problematyka edukacji kulturowej w świetle krytycznej analizy literatury przedmiotu oraz niektórych badań naukowych..... 10

1.1. Edukacja kulturalna – edukacja kulturowa. Dylematy definicyjne	11
1.2. Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej w szkole	16
1.3. Nauczyciel w kulturze szkoły	22
1.4. Problematyka edukacji kulturalnej w badaniach kadry oświatowej. Przegląd wybranych badań	27

ROZDZIAŁ II

Metodologia badań własnych 31 |

2.1. Przedmiot i typ badań własnych.....	32
2.2. Cele i problemy badawcze	35
2.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	37
2.4. Dobór i charakterystyka grupy badawczej	43

ROZDZIAŁ III

Modele edukacji kulturowej.

Prezentacja wyników badań własnych..... 49

3.1. Modele aktywności kulturowej nauczycieli w przestrzeni kształcenia formalnego – próba rekonstrukcji	54
3.1.1. Nauczyciel „misyjny”	54
3.1.2. Nauczyciel „dobrze” realizujący edukację kulturową dla urzeczywistnienia głównych celów kształcenia	62
3.1.3. Nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach	83
3.1.4. Nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego	92

Zakończenie	105
Bibliografia	108

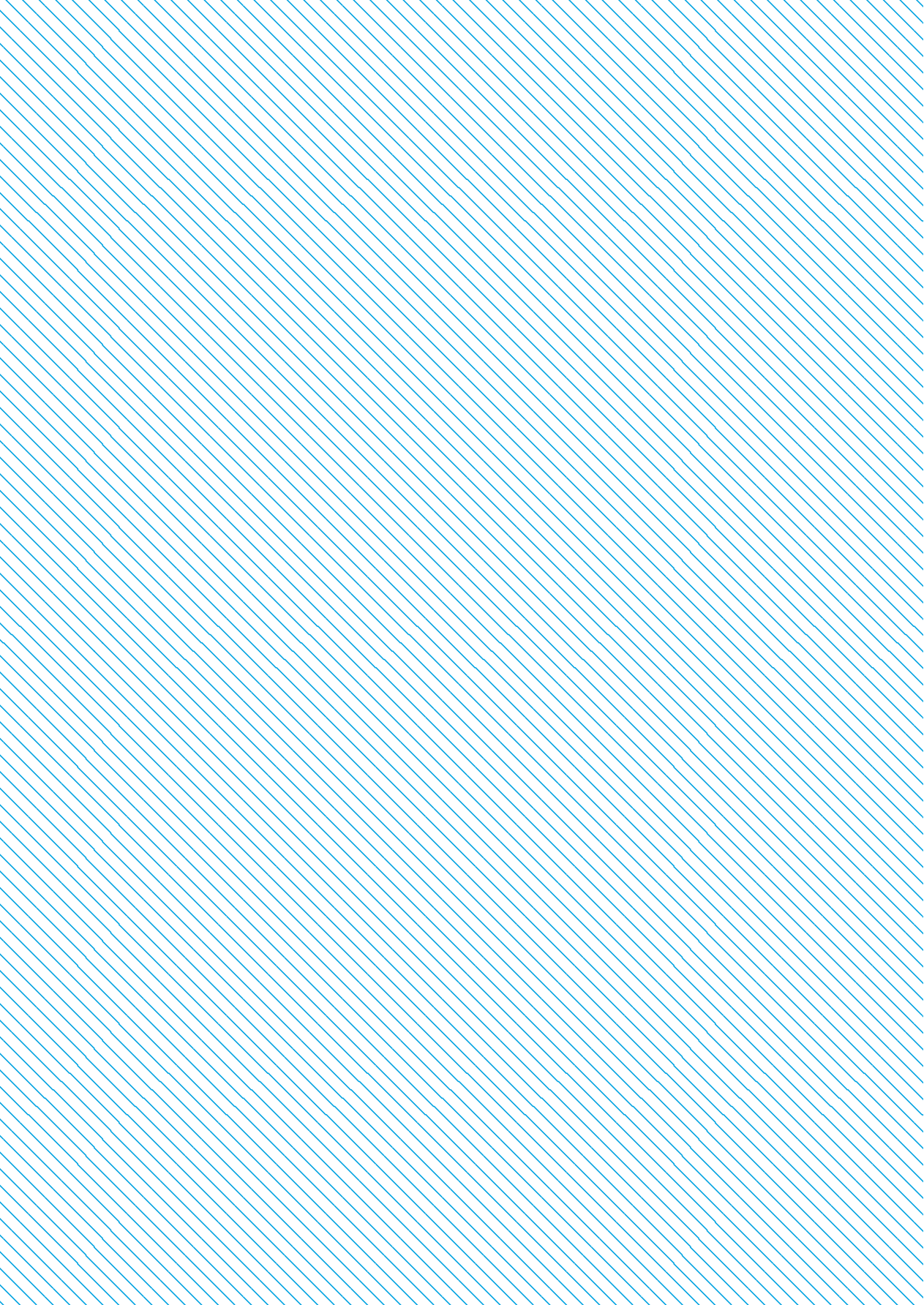
ANEKSY

Aneks nr 1. Wzór narzędzia badawczego	113
Aneks nr 2. Przykładowe narracje autobiograficzne uczestników badań jako egzemplifikacje skonstruowanych modeli	121
Wykaz wykresów i tabel	147
Wykaz schematów	147

Publikacja *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej. Aktywność nauczycieli i jej uwarunkowania w szkolnej przestrzeni edukacji formalnej* powstała w ramach projektu operatorokultury.pl, realizowanego przez Regionalny Instytut Kultury w Katowicach w ramach programu Narodowego Centrum Kultury „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018”; stanowi efekt badań realizowanych w 2017 roku. Jest rezultatem analizy pogłębionych wywiadów autobiograficznych, prowadzonych w ramach projektu operatorokultury.pl wśród nauczycieli realizujących edukację kulturową w przestrzeni kształcenia formalnego. Gromadzi zrekonstruowane, opisane i poddane krytycznemu osądowi modele edukacji kulturowej, stosowane przez nauczycieli w systemie kształcenia formalnego. Wyodrębnione typy sporządzono na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych. Poza analizą sposobów realizacji edukacji kulturowej poddano interpretacji także czynniki wpływające na aktywność nauczycieli oraz świadomość znaczenia tego obszaru dla rozwoju osobistego nauczycieli.

Prócz części analitycznej publikacja zawiera także pogłębioną operacjonalizację, obejmującą m.in. rozstrzygnięcia definicyjne dotyczące tematu edukacji kulturowej oraz zarys sytuacji edukacji kulturowej w środowisku szkolnym, uwzględniający możliwości i ograniczenia nauczycieli w edukacji formalnej.

Publikacja przeznaczona jest dla szerokiego grona odbiorców, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska nauczycieli, dyrektorów placówek oświatowych, samorządów, animatorów i edukatorów kulturowych, twórców, a także środowiska akademickiego i studentów. Przeprowadzone analizy z pewnością stanowią asumpt do dalszych refleksji i prób reformowania edukacji kulturowej w edukacji formalnej. [↩](#)



Tematyka zaprezentowanych tutaj refleksji ogniskuje się wokół realizowania przez nauczycieli założeń edukacji kulturowej. Warto jednak zapytać od razu, czy edukacja ta jest w ogóle potrzebna, czy powinna być wpisana w zakres współczesnej edukacji i jaką rolę miałyby w niej pełnić?¹ Autorki zgadzają się z założeniem Katarzyny Olbrycht, że nie da się zrozumieć człowieka poza jego kulturą, podobnie jak nie jest możliwe kształcenie, które nie byłoby edukacją w kulturze, dla niej, przez nią². Człowiek bowiem, „tworzy kulturę jako najbardziej ludzką sferę świata, i sam jest tworzony przez kulturę. Tym samym wymaga przyjęcia, że kultura jest nie zastępowalnym czynnikiem rozwoju indywidualnego i społecznego. Widziana jako sfera najważniejszych wartości, wzorów zachowań i dokonań człowieka umożliwia bardziej świadome przeżywanie siebie, świata i innych”³. Edukacja i kultura są wzajemnie powiązane: edukacja stanowi zasadniczy element kultury, kultura zaś jest jej źródłem, ale i zadaniem. Dlatego też każda zmiana kulturowa powinna być z dużą wrażliwością odbierana przez system edukacyjny i znajdować w nim wyrazisty oddźwięk⁴. Rozpatrując zadania szkoły wobec kultury można dodatkowo zwrócić uwagę na rolę edukacji szkolnej jako podstawowego warunku rozwoju kulturowego jednostki: „Rozpatrywanie zadań edukacji szkolnej w ścisłym powiązaniu z kulturą oznacza przyjęcie pewnego systemu założeń składających się na całe podejście do problematyki edukacji, określane jako podejście

- 1 K. Olbrycht: *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*. W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Red. R. Gmoch, A. Krasnodębska. Opole, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 2005, s. 36.
- 2 Ibidem, s. 36.
- 3 K. Olbrycht: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*, http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/110.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf, s. 9
- 4 D. Klus-Stańska: *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*. W: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Warszawa, WSP ZWP, 2003, s. 47.

kulturowe”⁵. W organizacji systemu szkolnego centralne miejsce przypada niewątpliwie nauczycielowi, jako realizatorowi procesu kształcenia. Jego kompetencje wyznaczają nie tylko poziom podejmowanych zadań, ale także kształt programu i motywację uczestników⁶, jak słusznie zauważyli autorzy raportu *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*, opracowanego przez zespół badaczy pod kierunkiem K. Olbrycht. Niniejsze opracowanie jest już drugim, wykonywanym pod kierunkiem Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach (RIK)⁷, badaniem kadry nauczycielskiej, realizującej edukację kulturalną w placówkach oświatowych.

Nasza książka powstała jako rezultat prac, związanych z realizacją programu „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018” w województwie śląskim. Publikacja jest efektem współpracy Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach z Zakładem Dydaktyki Ogólnej i Pedagogii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w projekcie operatorkultur.pl. Prezentowane w niniejszym opracowaniu badania miały charakter jakościowy, zostały przeprowadzone na terenie województwa śląskiego i obejmowały analizę wypowiedzi autobiograficznych 27 nauczycieli, realizujących z powodzeniem edukację kulturową w systemie kształcenia szkolnego. Warto w tym miejscu przedstawić stanowisko K. Olbrycht, która – formułując główne zadania wychowania w „służbie” przyszłości kultury – za jedno z zasadniczych uznaje mądrą prezentację realnych ludzi i ich autentycznych biografii. „Bardzo często są one znacznie ciekawsze niż fikcja literacka, a budują zaufanie do możliwości człowieka, wrażliwość na prawdę jego przeżyć, motywują do stawiania trudnych celów, uświadamiają fałsz i płaską »papierowość« bohaterów komercyjnej kultury masowej”⁸. Do badań zostali zaproszeni nauczyciele pracujący w województwie śląskim, wytypowani, w większości, przez Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne, jako ci, którzy z powodzeniem prowadzą edukację kulturową w systemie kształcenia formalnego. Głównym celem badań było ukazanie

5 S. Mieszalski: *Szkoła i jej zadania wobec kultury*. W: *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*. Red. I. Wojnar, J. Kubina. Warszawa, „Elipsa”, 1998, s. 203.

6 Zob. K. Olbrycht i inni: *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*. Katowice, Regionalny Ośrodek Kultury – Regionalne Obserwatorium Kultury, 2012, s. 12.

7 Ówczesnie Regionalny Ośrodek Kultury w Katowicach, który w 2016 roku, po połączeniu ze Śląskim Centrum Dziedzictwa Kulturowego, przekształcił się w Regionalny Instytut Kultury w Katowicach.

8 K. Olbrycht: *Wychowanie w służbie przyszłości kultury*. W: *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego...*, s. 183.

jednostkowych, osobistych doświadczeń i przeżyć badanych nauczycieli, oraz dokonanie na ich podstawie rekonstrukcji modeli edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego wraz z ich wieloaspektowymi uwarunkowaniami.

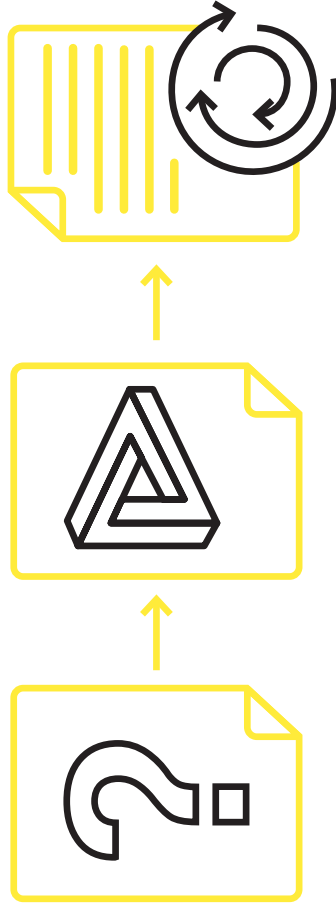
Niniejsza praca składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej oraz badawczej. Część teoretyczna zawiera jeden rozdział, podzielony na cztery podrozdziały, których celem było dokonanie syntezy aktualnej wiedzy i dotychczasowych wyników badań z zakresu problematyki związanej z edukacją kulturową. W podrozdziale pierwszym przedstawiono różne sposoby rozumienia przyjętego przedmiotu badań. Wnikliwy czytelnik zauważy, iż w literaturze przedmiotu funkcjonują dwa pojęcia, niekiedy stosowane zamiennie – *edukacja kulturowa* i *edukacja kulturalna* – dlatego też za zasadne uznano pokazanie dylematów definicyjnych z tym faktem związanych. W podrozdziale drugim podjęto starania, by ukazać szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej w systemie kształcenia szkolnego, a w podrozdziale trzecim – rolę nauczyciela w zakresie wprowadzania dzieci i młodzieży w edukację kulturową. Z kolei ostatni podrozdział części teoretycznej powstał jako efekt przeglądu niektórych badań nad edukacją kulturalną/edukacją kulturową w szkołach.

W drugiej części pracy przedstawiono koncepcję metodologiczną badań własnych: przedmiot i typ badań własnych, cele i problemy badawcze oraz metody, techniki i narzędzia badawcze typowe dla orientacji jakościowej w metodologii badań społecznych. Całość zakończono opisem sposobu doboru próby badawczej i jej charakterystykę.

Trzecia część pracy została poświęcona zaprezentowaniu wyników przeprowadzonych badań empirycznych, dotyczących modeli aktywności kulturowej nauczycieli w przestrzeni kształcenia formalnego. Ostatnią merytoryczną część pracy stanowi zakończenie, w którym zawarto ogólne refleksje i wnioski, istotne z punktu widzenia podjętej w badaniach problematyki oraz przydatne – jak się wydaje – do konstrukcji modelu normatywnego edukacji kulturowej. Pracę kończy bibliografia, wykazy tabel, wykresów, schematów oraz aneksy.

Publikacja skierowana jest do władz oświatowych i decydentów instytucji kultury, do nauczycieli i pracowników sektora kultury, a także do pracowników nauki zajmujących się badaniami edukacji kulturalnej (jak i edukacji kulturowej) w systemie edukacji szkolnej i pozaszkolnej dzieci i młodzieży. ↩

➔ Problematyka edukacji kulturowej w świetle krytycznej analizy literatury przedmiotu oraz niektórych badań naukowych



1.1

Edukacja kulturalna / edukacja kulturowa. Dylematy definicyjne

Ze względu na polisemię ujęć definicyjnych edukacji kulturalnej/kulturowej⁹, dla przejrzystości i spójności analiz, zdefiniujemy pojęcia podstawowe, takie jak kultura, edukacja, kształcenie. Pojęcie edukacji przyjęte zostało za K. Olbrycht, która przez edukację rozumie „działania formalne i nieformalne na rzecz wspierania rozwoju jednostki i przygotowania jej do życia społecznego, przy czym zarówno »rozwój jednostki«, jak i »przygotowanie do życia społecznego« przyjmują różne znaczenia, zależne od realizowanego w praktyce, choć nie zawsze deklarowanego i uświadamianego programu tych działań”¹⁰. Z kolei pojęcie kształcenia, za Januszem Gajdą, definiujemy jako „proces, w którym wychowanek wnika w dobra kultury – przeżywa i rozumie tkwiące w nich ponadczasowe wartości, jak prawda, sprawiedliwość, piękno i w ten sposób kształtuje swój charakter i autonomiczną osobowość. Jest to proces indywidualny, uwarunkowany wrodzonymi dyspozycjami każdorazowego okresu rozwoju jednostki”¹¹. Zarówno pierwsze, jak i drugie ujęcie definicyjne, mają szeroki zakres pojęciowy. W zakres pojęcia edukacji wchodzi zarówno działania formalne, jak i nieformalne, celowościowe i zaplanowane, jak i te powstałe spontanicznie, incydentalne. Jedne i drugie mają wartość kształcącą i przyczyniają się do wspierania rozwoju jednostki. Definicja kształcenia odnosi się do wartości wyższych, takich jak, prawda, sprawiedliwość, piękno, dobro¹². Wydaje się, iż najtrafniejszym, w naszych ujęciach badawczych, będzie przyjęcie definicji kultury za Leonem Dyczewskim, jako „systemu wartości, związanych z nimi stanów psychospołecznych

- 9 Zob. J. Moszkowicz: *Komentarz do raportu Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*. W: *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*. Opr. M. Krajewski, F. Szmidt. Kraków, Wyd. MIK, 2014, s. 117. https://www.slideshare.net/mik_krakow/animacja-edukacja-raportkoncowy
- 10 K. Olbrycht: *Miejsce edukacji kulturalnej w uczeniu się wartościowania w kulturze. Pytania i dylematy*. W: *Kryteria wyboru i oceniania w kulturze*. Red. J. Winnicka-Gburek, B. Dziadzia. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2017, s. 116.
- 11 J. Gajda: *Pedagogika kultury perspektywą rozwoju edukacji kulturalnej na XXI wiek*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec. Zielona Góra–Warszawa, Regionalne Centrum Animacji Kultury – Centrum Animacji Kultury, 2000, s. 63.
- 12 Zob. K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

i wytworów służących do zaspokajania potrzeb człowieka i wzajemnej komunikacji międzypersonalnej”¹³.

Przyjęcie aksjologicznego wymiaru edukacji związanej z kulturą, uniezależnia nas poniekąd od rozbieżności definicyjnych pomiędzy pojęciami edukacji kulturalnej, a edukacji kulturowej. W żadnym z proponowanych zakresów treściowych tych pojęć nie da się odejść od wartości, które stanowią centrum sensu¹⁴. „Jeżeli przyjąć – jak pisze K. Olbrycht – że istotą kultury jest szukanie sensu i budowanie go w sobie i wokół siebie jako podstawowy czynnik motywacji do rozwoju jednostek oraz społeczeństw, ona sama nie jest dla siebie celem, ale przestrzenią rozwoju zarówno człowieka, jak i społeczeństwa, rozwoju odbywającego się poprzez odkrywanie i tworzenie sensów, uznania w nich wartości. I to w taki sposób kultura wchodzi w związek z edukacją jako edukacja kulturalna i kulturowa”¹⁵.

Pojęcie edukacji kulturalnej jest bardziej rozpowszechnione w literaturze przedmiotu, zarówno tej starszej, jak i najnowszej, a przegląd ujęć definicyjnych pojęcia edukacji kulturalnej prześledzić można w raporcie Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze, gdzie autorzy dokonują szczegółowej analizy sensu i zakresu znaczeniowego tego pojęcia w powołaniu na opracowania m.in. Katarzyny Olbrycht, Dzierżymira Jankowskiego, Zbyszko Melosika, Witolda Jakubowskiego, Sylwii Słowińskiej¹⁶. W tym miejscu warto przytoczyć wyjaśnienia definicyjne K. Olbrycht, która tekst o edukacji kulturalnej, jej potrzebach, uwarunkowaniach, perspektywach zaczyna od następujących słów:

Zacznijmy od wyjaśnienia pojęcia edukacja kulturalna, szczególnie, że przymiotnik kulturalny w języku polskim może wywoływać skojarzenia z określeniem oceniającym, a tym samym budzić wątpliwości, gdy występuje w nazwie (...) niektórzy wolą posługiwać się pojęciami edukacja

- 13** L. Dyczewski: *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. L. Dyczewski. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – Katolicki Uniwersytet Lubelski – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 32. Zdajemy sobie sprawę z istnienia wciąż rosnącej liczby definicji kultury. Szczegółowa analiza tych ujęć mogłaby stanowić treść całej książki, dlatego na potrzeby niniejszego opracowania przyjęliśmy powyższą definicję.
- 14** K. Olbrycht: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej wobec „kompetencji kluczowych”*. W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Red. K. Olbrycht, B. Głyda, A. Matusiak. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 19–20.
- 15** Ibidem, s. 19.
- 16** K. Olbrycht, i inni: *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze...*, s. 9

kulturowa bądź edukacja dla kultury, czy wreszcie edukacja w dziedzinie kultury. Rzeczywiście różnice między tymi pojęciami wiążą się głównie z wymiarem oceniającym, aksjologicznym. Odwołując się do znaczenia słownikowego, określenie kulturalny oznacza *odznaczający się kulturą, przeniknięty kulturą*. Kulturowy to *związany z kulturą*. Można więc powiedzieć, że określenie kulturowy ma charakter raczej mentalny, zaś kulturalny nazywa stan pożądany, szczególnie z perspektywy edukacyjnej¹⁷.

Przez edukację kulturalną będę dalej rozumiała edukację artystyczną, twórczą, edukację do korzystania z ofert instytucji kulturalnych oraz edukację kulturową jako związaną z kształtowaniem pożądanego stosunku do kultury własnej i innych¹⁸.

Autorka przyjmuje tu określony sposób myślenia o kulturze, ujmowany w dwóch stanowiskach, jako ujęcie „humanistyczne” oraz społeczno-antropologiczne¹⁹, przy czym myślenie o kulturze musi uwzględniać oba wyodrębnione nurty²⁰. W pierwszym, humanistycznym ujęciu chodzi o doskonalenie się przez udział w kulturze, o budowanie własnego człowieczeństwa, w drugim społeczno-antropologicznym, podkreśla się znaczenie kultury jako właściwości grupy i eksponuje komunikacyjny wymiar bycia człowieka w kulturze.

W rozważaniach definicyjnych przywołajmy jeszcze jedno bardzo znaczące nazwisko w badaniach kultury, Irenę Wojnar, która przez edukację kulturalną rozumie „rozwijanie określonych załączków osobowości, uwrażliwienie człowieka na *otwarty* sposób bycia w świecie”²¹. Bardzo podobnie wypowiada się Stefan Bednarek, dla którego edukacja kulturalna:

to całość tych oddziaływań wychowawczych, które przez poznawanie, przeżywanie i rozumienie dziedzictwa kulturowego i współczesnych dokonań kulturalnych wprowadza młodego człowieka w świat kultury, nauczą go żyć w nim, rozpoznawać i interpretować jego przejawy, dokonywać wyborów spośród konkurencyjnych wartości, słowem – uczynią go świadomym, aktywnym i kompetentnym uczestnikiem kultury, czyli nauczą, jak żyć²².

17 K. Olbrycht: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy...*, s. 1.

18 Ibidem, s. 2.

19 K. Olbrycht: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej wobec „kompetencji kluczowych”*. W: *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej...*, s. 18.

20 Ibidem, s. 18.

21 I. Wojnar: *Omówienie dyskusji*. W: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Red. M. Gołaszewska, B. Suchodolski. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 245.

22 S. Bednarek: *Edukacja kulturalna w treściach programowych*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży...*, s. 245.

Wydaje się, iż ujęcie to bliskie jest autorom pojęcia edukacja kulturowa, przez którą rozumieją „proces przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze”²³. Przy czym Marek Krajewski znacznie odchodzi od klasycznej definicji uczestnictwa, proponując takie rozumienie tego procesu, „które nie określa, kim powinniśmy być, ale raczej to, jaki charakter powinny mieć relacje pomiędzy nami: taki, który umożliwia każdemu pełnoprawne bycie we wspólnocie, swobodę samorealizacji i uznania jednostkowej wyjątkowości”²⁴. Sądzymy, że zaproponowane przez Katarzynę Olbrycht odróżnienie humanistycznego i społeczno-antropologicznego ujęcia kultury usuwa wiele nieporozumień, które narosły wokół pojęć „edukacji kulturalna” i „edukacja kulturowa”. Pojęcia te nie rywalizują ze sobą, chodzi o różnicę perspektyw. Takie postawienie sprawy rzuca także światło na kategorię „uczestnictwa w kulturze”. „Uczestnictwo w kulturze jest więc istotne nie dlatego, że dzięki niemu zbliżamy się do jakiegoś elitarnego dostępnego niewielu ideału człowieka kulturalnego (...) ale dlatego, że poprzez nie stajemy się podmiotami, pełnoprawnymi członkami określonej wspólnoty”²⁵. Gdybyśmy odwołali się do wspomnianych dwóch perspektyw, moglibyśmy zauważyć w definicji Krajewskiego przesuwanie się od humanistycznego rozumienia kultury do społeczno-antropologicznego, przy czym oba ujęcia nie unieważniają się, a stanowią swoiste continuum. Z analogiczną sytuacją spotykamy się w przypadku kolejnej definicji, Marty Kosińskiej:

Nasza propozycja rozumienia edukacji kulturowej zrywa z rozumieniem kultury jako pewnego niezmiennego, monolitycznego i dającego się hierarchicznie uporządkować systemu aksjologicznego. Zakładamy, że wszystkie jednostki i grupy posiadają swoją kulturę, żyją w jakiejś kulturze, uczestniczą w niej i tworzą ją. Że zamiast jednego, istnieje wiele zróżnicowanych porządków kulturowych. Interesuje nas egalitarne, demokratyczne, a nie wartościujące rozumienie kultury (...) Porządek kulturowy jest jednocześnie porządkiem aksjonormatywnym, wyznaczającym horyzont społecznych możliwości: tego, co wyobrażamy sobie jako możliwe,

23 M. Kosińska: edukacja kulturowa, hasło [Http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/](http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/)

24 M. Krajewski: *uczestnictwo w kulturze*, hasło [Http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/](http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/)

25 M. Krajewski: *Uczestnictwo w kulturze*. W: *Poradnik metodyczny. Edukacja kulturowa*. Red. K. Sikorska. Poznań, Centrum Kultury „Zamek” – Centrum Praktyk Edukacyjnych, 2014, s. 159 [Http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/PORADNIK-METODYCZNY-CPE.pdf](http://cpe.poznan.pl/wp-content/uploads/2014/07/PORADNIK-METODYCZNY-CPE.pdf)

niemożliwe, bezpieczne, niebezpieczne, słuszne, niesłuszne, normalne, niesmaczne, itd.²⁶.

Akcentowanie egalitarności czy też demokratyczności kultury jest naszym zdaniem możliwe do obrony na gruncie społeczno-kulturowej perspektywy myślenia o kulturze, w której przyjmujemy, że różne grupy społeczne wytwarzają własne światy kulturowe i nie jest zadaniem socjologa czy antropologa rozstrzygnięcie o nich w kategoriach wartościujących. W przypadku edukacji kulturalnej nie unikniemy takiego wartościowania. Edukacja kulturalna i edukacja kulturowa spełniają po prostu różne funkcje w życiu jednostek i w życiu społecznym.

Ze względu na założenia wpisane w projekt *Bardzo Młoda Kultura*, w ramach którego powstała niniejsza praca, przyjęto pojęcie edukacji kulturowej. W dalszej części tekstu, w zależności od prezentacji określonego stanowiska badawczego, pojawiać się będą zarówno pojęcia edukacji kulturalnej, jak i edukacji kulturowej. ↙

1.2

Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej w szkole²⁷

Można postawić tezę, iż w przypadku edukacji kulturalnej realizowanej w systemie kształcenia szkolnego mamy do czynienia z pewnym paradoksem. Na czym polega ten paradoks? Wszyscy zgodni są co do stanowiska, że kultura, w tym edukacja kulturalna, jest zjawiskiem bezdyskusyjnie pozytywnym, wartościowym, wymagającym przygotowania, a więc zabiegów edukacyjnych²⁸. Bogdan Suchodolski wyraził to dosyć dosadnie: „Edukacja kulturalna (...) nie jest elitarną ozdobą, ale sposobem ratowania człowieka z chaosu życia, z wewnętrznej i zewnętrznej niewoli, drogą wiodącą ku temu, by jego egzystencja stawała się prawdziwie ludzka w świecie urządzonym po ludzku”²⁹. Irena Popiołek w artykule o modelu kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego pisze, iż „truizmem jest mówienie o kulturze jako podstawowym elemencie, dzięki któremu utworzyliśmy tożsamość narodową. Okazuje się jednak, że nie jest to prawda znana zbyt powszechnie i przede wszystkim zrozumiana głęboko i rzetelnie”³⁰. Do czego bowiem sprowadza się niejednokrotnie praktyczna realizacja edukacji kulturalnej w systemie kształcenia szkolnego? Piszą o tym między innymi Anna Pikała i Franciszek Kowalewski. Ta pierwsza zwraca uwagę na zjawisko zredukowania edukacji kulturowej do fragmentu kultury symbolicznej, mianowicie do tej jej części, którą określa się mianem kultury artystycznej, obejmującej między innymi muzykę, plastykę, literaturę czy teatr³¹. Wspomniana tendencja redukcjonistyczna kryje w sobie dwojakie zagrożenie. Po pierwsze, wyklucza z zakresu edukacji kulturalnej

27 Tytuł podrozdziału zapożyczono z artykułu Ireny Wojnar, *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*, zob. I. Wojnar: *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*. „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 38.

28 K. Olbrycht: *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielkości podmiotów*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży...*, s. 22.

29 B. Suchodolski: *Wprowadzenie w problematykę konferencji*. W: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka...*, s. 8.

30 I. Popiołek: *Model kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego*. W: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*. Red. K. Olbrycht. Cieszyn, Uniwersytet Śląski, 1998, s. 189.

31 A. Pikała: *Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji*. „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 84.

to, co nie mieści się w programie szkolnej edukacji artystycznej. Z drugiej strony, na co zwraca uwagę Anna Pikała, grozi swoistą banalizacją: „(...) w takich warunkach łatwo strywializować całe zagadnienie i sprowadzić edukację artystyczną do formuły bezkrytycznego posługiwania się na lekcjach śpiewem i kredkami”³². Problemem jest i sam sposób realizacji edukacji kulturalnej w systemie kształcenia szkolnego, bo jeśli edukacja ta realizowana jest w szkole, to na szkolny sposób:

(...) a więc podobnie, jak czyni się to w odniesieniu do edukacji w zakresie wiedzy przyrodniczej, historycznej, społecznej itp. oraz w zakresie umiejętności praktycznych. Nawet własna twórczość *artystyczna* uczniów realizowana w szkole – czy poza nią, ale z jej zadania – traktowana jest jako zajęcia lekcyjne, albo jako *zadanie domowe*. Więc wszystko to traktowane jest instrumentalnie, jako środek wyposażania uczniów w wiedzę o kulturze, w postawy wobec niej i ewentualnie warsztatowe umiejętności jej uprawiania. Na dodatek, efektywność tego wyposażenia mierzy się ocenami szkolnymi. Kultura traktowana jest tutaj jako coś zewnętrzne, już dane, obiektywne³³.

Taka instytucjonalizacja edukacji kulturalnej, swoista skolaryzacja edukacji kulturalnej, wydaje się odbierać samej przyswajanej przez uczniów kulturze to, co ją ożywia. Spotykamy się tutaj ze zjawiskiem, które, *toutes proportions gardées*, określić można jako „dehumanizację sztuki”, by nawiązać do tytułu słynnego dzieła José Ortegi y Gasseta³⁴. Edukacja kulturalna, która z założenia powinna być humanistyczna, staje się swoim zaprzeczeniem, zagnieżdżając się w szkolnej rutynie.

Pomimo upływu prawie 20 lat od ukazania się opracowania Barbary Jedlewskiej³⁵ wydaje się, iż wciąż aktualna jest konstatacja autorki o niskiej świadomości społecznej, co do potrzeby poważnego traktowania edukacji kulturalnej w placówkach oświatowych (przedszkolach, szkołach różnych szczebli)³⁶, zarówno ze strony władz oświatowych, środowiska szkolnego, jak i samych rodziców. Trudno polemizować ze stwierdzeniem innej badaczki edukacji kulturalnej, że „wśród

³² Ibidem, s. 85.

³³ F. Kowalewski: *Za, a nawet przeciw edukacji kulturalnej w szkole*. W: *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Red. D. Jankowski. Kalisz, WOM, 1993, s. 24.

³⁴ Zob. J. Ortega y Gasset: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Warszawa, Czytelnik, 1980.

³⁵ B. Jedlewska: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży – potrzeby a możliwości*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży...*

³⁶ Ibidem, s. 275.

wielu instytucji odpowiedzialnych za realizację edukacji kulturalnej, szczególne miejsce przypada szkole³⁷. Marta Ziółkowska-Sobecka w opracowaniu przygotowanym z okazji X Forum oświatowego w Olsztynie, w 1987 roku, poświęconego edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży³⁸, pisała: „W zakresie wychowania przez kulturę i dla kultury, choć zrobiono niemało, znajdujemy się w zasadzie na etapie pytań. Zbyt wiele jest jeszcze niejasności do oczekiwania i form ich realizacji. Zbyt często założenia – ambitne i przemyślane – rozchodzą się z możliwościami ich realizacji”³⁹. W roku 2017, czyli 30 lat od czasu ukazania się publikacji, słowa te są niestety wciąż aktualne. Trudno w tym kontekście nie zgodzić się z opinią wyrażoną przez Stefana Bednarka, że: „pośród wszystkich instytucji życia społecznego szkoła należy do najbardziej odpornych na tendencje modernizacyjne. W jej naturę zdaje się być wpisany swoisty konserwatyzm, tradycjonalizm i niechęć do podążania za innymi, szybciej zmieniającymi się sferami życia”⁴⁰.

Reformowanie szkolnictwa jest sprawą wysoce złożoną. Nie będziemy w tym miejscu rozważać tej kwestii. Zwrócimy uwagę jedynie na te problemy, które wiążą się bezpośrednio z przedmiotem analiz. Wydaje się prawdopodobnym, iż jedną z przyczyn złej kondycji szkoły, o której pisał już John Dewey, jest swoisty izolacjonizm: „Dopóki mieć będziemy na uwadze samo szkolnictwo, dopóty będziemy mogli osiągnąć tylko sztuczną jednolitość. Musimy zacząć traktować szkołę jako część szerszej całości życia społecznego”⁴¹. Wspomniany w tytule podrozdziału dramat edukacji i na tym między innymi polega, że „teoretycznie” zdajemy sobie sprawę z tego, że szkoła

37 U. Lewartowicz: *Pozalekcyjna edukacja kulturalna w teorii i praktyce*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2015, s. 57.

38 We wstępie do książki *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. X Forum Oświatowe*. Opr. A. Grycan. Olsztyn, IKN ODN, 1987, czytamy zdania podpisane przez Bolesława Karpowicza, Dyrektora Wydziału Kultury i Sztuki Urzędu Wojewódzkiego oraz Bogdana Merynga, Kuratora Oświaty i Wychowania: „Do dyrektorów szkół, placówek kultury, nauczycieli, wychowawców i działaczy kultury. W roku szkolnym 1987/1988 wiodącym zadaniem wychowawczym w pracy wszystkich placówek oświatowych będzie edukacja kulturalna dzieci i młodzieży”, s. 3.

39 M. Ziółkowska-Sobecka: *Edukacja kulturalna elementem kształcenia ogólnego*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. X Forum Oświatowe...*, s. 17-18.

40 S. Bednarek: *Edukacja kulturalna w treściach programowych*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży...*, s. 243.

41 J. Dewey: *Szkoła a społeczeństwo*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2005, s. 53.

jest swoistym lustrem społecznym, stanowi odzwierciedlenie zmian, które się w społeczeństwie dokonują. W praktyce szkolnej jednak ta świadomość gdzieś znika. Dramat edukacji polega więc na nietrafnym poszukiwaniu przyczyn nieskuteczności edukacji kulturalnej. Bez odniesienia do społeczeństwa *en général* winę za nieefektywność edukacji kulturalnej zrzuca się przed wszystkim na szkołę. Owocem izolacjonizmu staje się nie tylko zła diagnoza przyczyn, ale i przeceńnianie roli szkoły, powiązane z pomijaniem znaczenia innych ważnych podmiotów edukacji kulturalnej.

Szkołę należy widzieć również jako element szerszego otoczenia edukacyjnego, na które składają się: media, internet, różnego rodzaju kursy doształcające, książki, instytucje kultury. Nie mniej ważne są sieci społeczne, relacje przyjacielskie, zawodowe⁴².

Jeśli myślimy zatem o tym, żeby dokonywać zmian w systemie edukacji, to nie możemy się koncentrować tylko na szkole, ponieważ wszystkie wymienione (...) komponenty wchodzi w skład tego systemu. Włącznie tych różnorodnych instytucji, przestrzeni społecznych etc. w proces edukacji nie może oczywiście prowadzić do tego, że wszystkie one będą podlegać takim samym zasadom⁴³.

Zgodnie z przyjętą w książce definicją edukacji, jako działań formalnych i nieformalnych podejmowanych na rzecz wspierania rozwoju jednostki, otoczenie społeczno-kulturowe uznajemy za środowisko edukacyjne i twierdzimy, za Marią Mendel, iż „dokonuje się w nim proces edukacyjny nie mniej ważny niż ten, który ma miejsce w szkole”⁴⁴. Wyraźnie podkreślamy przy tym wiodącą rolę szkoły jako instytucji, która powinna wpływać na porządkowanie wiedzy, także tej zdobytej poza szkołą, na jej analizę, syntezę, rozumienie, zastosowanie, czy wreszcie ocenę⁴⁵. Szkoła ma przygotowywać do ciągłego doskonalenia wewnętrznego człowieka przez samodzielny kontakt z różnymi dziedzinami nauki i kultury⁴⁶. Maria Dudzikowa pisze, iż do:

42 Zob. R. Firmhofer: *W szkole i poza szkołą. Potrzeba międzysektorowego partnerstwa na rzecz rozwoju edukacji*. W: *Jaka przyszłość polskiej edukacji?* Red. J. Zbieranek. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2012, s. 13.

43 Ibidem.

44 M. Mendel: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, „Harmonia”, 2007, s. 37.

45 Zgodnie z podziałem taksonomii celów poznawczych u B.S. Blooma na: wiedzę (wiadomości), rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę, ocenę. Zob. F. Bereźnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, „Impuls”, 2001, s. 92-95.

46 M. Ziółkowska-Sobecka: *Edukacja kulturalna elementem kształcenia ...*, s. 14.

pilnych celów szkoły należy zdobywaną przez ucznia z różnych źródeł pozaszkolnych wiedzę (szczególnie ze środków masowego przekazu) zintegrować, uporządkować, uzupełnić, skorygować (...), aby tę mozaikową kulturę i niezliczone wiadomości cząstkowe (...) przetworzyć w zwartą strukturę⁴⁷.

Pamiętając o bardzo szerokim kontekście edukacyjnym i rolę edukacji szkolnej i pozaszkolnej we wspieraniu rozwoju jednostki, zwróćmy uwagę na to, co najistotniejsze dla przedmiotu naszych analiz, dla modeli realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego, formalnego. Aby edukacja ta mogła przynosić zamierzone, pożądane z pedagogicznego punktu widzenia rezultaty, musi przebiegać w określonych warunkach. Na warunki te składają się, zdaniem Anny Pikały: odpowiednie wyposażenie pracowni (m.in. instrumenty muzyczne, sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłośniania dźwięku, komputer z dostępem do internetu i oprogramowaniem muzycznym, plastycznym; reprodukcje dzieł sztuki; podstawowa biblioteka muzyczna, pakiety dydaktyczne pozwalające na prowadzenie zajęć o charakterze interaktywnym z zastosowaniem mediów); zapewnienie przez szkołę warunków do bezpośredniego obcowania ze sztuką poprzez udział uczniów w koncertach, spektaklach muzycznych, wystawach plastycznych, organizowanych w szkole i poza szkołą; stworzenie przez szkołę warunków do publicznej prezentacji dokonań artystycznych uczniów (np. szkolne audycje muzyczne, wystawy prac plastycznych, wystawy fotografii, pokazy filmów amatorskich, prezentacje poezji); uaktywnienie współpracy szkół ogólnokształcących ze szkołami artystycznymi, domami kultury i innymi instytucjami kulturotwórczymi (chodzi tu o wypracowanie modelu partnerskiej współpracy szkół z placówkami wychowania pozaszkolnego)⁴⁸. Wyniki badań przeprowadzonych przez zespół badawczy pod kierunkiem K. Olbrycht wykazały, iż nie ma opracowanego przemyślanego programu współpracy szkół z instytucjami kultury. Współpraca ta ogranicza się do:

informowania przez placówki kultury szkół o podejmowanych działaniach kulturalnych i zapraszania ich do skorzystania z ofert, a ze strony szkół – ewentualnego odpowiadania na przedstawione im oferty. Szerza współpraca ma miejsce między placówkami kultury i konkretnymi

⁴⁷ M. Dudzikowa: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 34.

⁴⁸ A. Pikała: *Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji*. „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 91.

nauczycielami – pasjonatami, z własnej inicjatywy włączającymi się w działania związane z kulturą⁴⁹.

Pojęcie warunków, w jakich edukacja kulturalna powinna być w placówkach oświatowych organizowana, jest jednym z kluczowych dla podejmowanej problematyki. Tematyka ta, zasygnalizowana w niniejszej publikacji, będzie przedmiotem przyszłych analiz autorek. ↩

⁴⁹ K. Olbrycht i inni: *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze...*, s. 129.

1.3 Nauczyciel w kulturze szkoły

Potocznie kultura kojarzona jest z odświętnością, wyjątkowością oraz celebrowaniem symboli i rytuałem. Trzeba jednak zauważyć, że ma ona również wymiar powszedni, wyraża się bowiem w codziennym nadawaniu znaczeń otaczającej nas rzeczywistości, otwierając człowieka na rozumienie tego, co go otacza, ale też wyznaczając horyzont dostępnych mu znaczeń i interpretacji. Kultura służy niewątpliwie poznawaniu i rozumieniu świata, ale jest równocześnie współtworzona w tych procesach⁵⁰. Wydaje się, że najpełniejsze i zasadne stanowisko, dotyczące podjętego w tym podrozdziale zagadnienia, zaproponowała Dorota Klus-Stańska, przyjmując założenie o horyzontalnym zróżnicowaniu kultur szkolnych, które zawsze wpisują się w określone, czasowo-przestrzenne warunki historyczne. Z tego wynika istnienie zróżnicowanych, alternatywnych wobec siebie kultur szkolnych „zanurzonych w określonych kontekstach społeczno-politycznych w wymiarze praktyk społecznych, które inicjują określoną codzienność wobec swoich uczestników, oraz w wymiarze teorii te praktyki wytwarzających, opisujących bądź legitymizujących”⁵¹. Dzięki takiemu ujęciu możliwe staje się rozpoznanie swoistości szkoły jako miejsca kształtowania tożsamości, a także odkrycie przyjętych w danej placówce wzorców zachowań, wiedzy, rozumienia sensów nadawanych przez uczniów i nauczycieli szkolnej rzeczywistości. Można zgodzić się z autorką, iż badanie kultury szkoły pozwala na rekonstrukcję całościowego obrazu świata szkoły, odejście od powierzchownej analizy „zaciemnionej przez deklaracje i zdawkowe opinie” uczestników procesów edukacyjnych⁵². Jednym z podmiotów tworzących kulturę szkoły jest nauczyciel, którego rola zawodowa, jej funkcje i zadania, zawsze są uzależnione od dokonujących się zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, strategii rozwoju kraju i społeczeństwa, a także oczekiwań wszystkich podmiotów polityki edukacyjnej. W literaturze pedeutologicznej można odnaleźć szczegółowe opisy wielu funkcji i zadań współczesnego nauczyciela: – od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; – od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; – od sterowania do inspirowania

50 D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*. T.V. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańsk 2010, s. 302.

51 Ibidem, s. 307.

52 Ibidem.

rozwoju; – od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; – od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; – od postawy dominacji do dialogu, empatii i negocjacji; – od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela⁵³. Coraz mocniej akcentuje się też społeczną rolę nauczyciela w środowisku w zakresie pomocy w organizowaniu życia społecznego uczniów, współpracy z rodziną, środowiskiem lokalnym i instytucjami edukacji równoległej oraz inicjowaniu działalności innowacyjno-reformatorskiej i działań twórczych w szeroko rozumianym środowisku, kształtowania kapitału społecznego uczniów, ich postaw obywatelskich i moralnych. Z drugiej strony można zauważyć, że o roli nauczyciela jako członka danej społeczności decyduje obecnie nie autorytet związany z wykonywanym zawodem, ale umiejętność nawiązywania szerokich i różnorodnych kontaktów społecznych, a także osobiste uczestnictwo nauczyciela w tworzeniu pozaszkolnej bazy edukacji kulturalnej (działalność społeczna w charakterze organizatora, instruktora w różnych zespołach, klubach, świetlicach, itp.)⁵⁴.

W świetle aktualnych potrzeb nauczyciel powinien być odpowiednio przygotowany do wprowadzania uczniów w świat kultury, do czego potrzebne są nie tylko kompetencje przedmiotowo-metodyczne, ale również merytoryczne (czyli wiedza o kulturze oraz osobiste zainteresowania, które często przekładają się na własną aktywność kulturalną). Istotną kwestię stanowi również przygotowanie nauczyciela, niezależnie od specjalności i realizowanych przedmiotów, do prowadzenia i koordynowania szeroko rozumianej edukacji kulturalnej na terenie placówek oświatowych oraz we współpracy z innymi instytucjami.⁵⁵

Rozważania nad postulowanymi kompetencjami nauczycieli w aspekcie specyfiki tego zawodu prowadzą do pewnych refleksji ogólniejszej natury. Po pierwsze, widać wyraźnie, że wiedza dotycząca kultury powinna stanowić ważny składnik wiedzy przedmiotowej każdego nauczyciela, niezależnie od dziedziny, którą się zajmuje⁵⁶. Zadaniem

53 H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 40–47.

54 L. Foltyn: *Lokalni i regionalni sojusznicy szkoły i rodziny w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży*. W: *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Red. D. Jankowskiego. Kalisz 1993, s. 187. Por. M. Mendel: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk 2007, s. 17.

55 K. Olbrycht: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*, http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/110.html?file=t_l_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf, s. 6,

56 Zob. *Ibidem*, s. 39.

każdego nauczyciela jest bowiem zachęcanie podopiecznych do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i przygotowywanie ich do samodzielnego poszukiwania kontaktów z kulturą poza szkołą. Ważne staje się przy tym nie tylko opowiadanie o kulturze, ale również nauka jej rozumienia,⁵⁷ przygotowanie uczniów do samodzielnego oceniania, krytycznego myślenia, wartościowania zachowań i wytworów człowieka. Rozwijanie tych kompetencji wymaga odpowiednich kwalifikacji. Tymczasem K. Olbrycht zauważyła, że wiedza ogólna, doświadczenie kulturalne i samodzielność sądów wielu nauczycieli nie odbiega od przeciętnego poziomu naszego społeczeństwa⁵⁸.

Kluczowym zagadnieniem edukacji kulturowej we współczesnej polskiej szkole wydaje się być autonomia ucznia. Nauczyciel może sprzyjać uczniowskiej autonomii i podmiotowości, lub przeciwnie – uprzedmiotowiać ucznia, ograniczać jego autonomię, co hamuje postępy i tłumi aktywność twórczą jednostki. Wielu autorów uważa, że szkoła nie jest przygotowana do wspomagania uczniów, również na płaszczyźnie wartości kulturowych, ze względu na obecny w niej wciąż przedmiotowy standard waluacji⁵⁹. Warto sobie uświadomić, że zachowania uczniów są zależne i sterowane przez czynniki zewnętrzne, rzadko uczniowie mają możliwość podejmowania decyzji odnośnie wyboru celów kształcenia oraz rozwijania świadomości według własnych wartości i standardów. Ich wpływ na procesy edukacyjne jest często tylko pozorny⁶⁰. Obalając różne mity, dotyczące polskiej szkoły, Maria Dudzikowa stwierdziła wyraźną rozbieżność pomiędzy deklaracjami nauczycieli, a ich działaniami w zakresie podmiotowego traktowania uczniów. Wprawdzie nauczyciele uznają konieczność wspomagania wielowymiarowego rozwoju ucznia, jednak w praktyce preferują w większości autorytarny styl kierowania klasą. Deklaracje nauczycieli, dotyczące realizacji celu – wszechstronny rozwój ucznia – można, zdaniem autorki, traktować jedynie jako ozdobnik, ułatwiający zachowanie pozytywnego obrazu własnej osoby⁶¹. Konsekwencje

57 B. Jedlewska: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży – potrzeby a możliwości*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec. Zielona Góra 2000, s. 272.

58 K. Olbrycht: *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej...*, s. 40.

59 Zob. np. Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995 oraz D. Jankowski: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004, s. 126.

60 B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Impuls, 2001, s. 174–175.

61 M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2000, nr 9 (cz. I) oraz nr 10 (cz.II). Zob. także: E. Muszyńska: *Swoboda*,

praktyk edukacyjnych ograniczających autonomię jednostki mogą być wielorakie, ważne także z punktu widzenia edukacji kulturowej.

Uczeń poddawany przez lata przedmiotowemu i instrumentalnemu traktowaniu ma małe szanse na samodzielne inicjowanie własnej aktywności i realizowanie własnych dążeń, co może kształtować negatywne przekonanie o własnej sprawczości i skuteczności działania. Obie te kompetencje mają znaczenie głównie przy podejmowaniu nowych zadań – również tych, które dotyczą uczestniczenia w kulturze i jej współtworzenia⁶². Autorytarne oddziaływania wychowawców stają się ponadto czynnikiem utrudniającym rozwój refleksyjności u dziecka, która ma decydujące znaczenie w przygotowaniu uczniów do rozumienia kultury, o czym wspomniano wcześniej.

Pomijając złożone uwarunkowania orientacji ukierunkowanej na przedmiotowe traktowanie dziecka⁶³, w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele konkretnych porad, w jaki sposób rozwijać autonomię ucznia w szkole. Dotyczą one głównie tworzenia sytuacji edukacyjnych, dających dziecku szansę wyboru pomiędzy różnymi możliwościami (np. wybór jednego zadania z wielu), a także zachęty do samodzielnego szukania możliwych rozwiązań oraz dokonywania własnej oceny osiągniętego wyniku. Rozwijaniu autonomii ucznia w kontakcie z nauczycielem sprzyjają także określone kategorie czynności: formułowanie pytań, wyrażanie własnych sądów, opinii i ocen, wysuwanie wniosków i propozycji, co wiąże się często z koniecznością twórczego organizowania przez nauczyciela procesu kształcenia⁶⁴. Duże znaczenie ma również wspieranie przez nauczyciela twórczych zachowań i postaw uczniów, a także obecność symetrycznej relacji dwupodmiotowej pomiędzy nauczycielem i uczniem, opartej na dialogu, najbardziej pożądanej i skutecznej z punktu widzenia edukacji kulturowej.

Dialogowy charakter roli nauczyciela w edukacji kulturowej wymaga m.in. wielu rozmów z podopiecznymi przy okazji różnych sytuacji, nie zawsze sformalizowanych i bezpośrednio związanych z sytuacją dydaktyczną, dzięki którym uczniowie powinni uczyć się lepiej rozumieć świat, siebie i innych w złożonych powiązaniach i kontekstach

przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły. Poznań, Wyd. UAM, 1998, s.121–138 oraz A. Olubiński: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2001.

62 Zob. V. Rodek: *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 103–104.

63 Zob. Ibidem, s. 104–105.

64 Ibidem, s. 105. Por. A. Gurycka: *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków, CODN, 1997, s. 47.

kulturowych. Niezbędna do tego staje się przynajmniej minimalna wiedza wspólna z wychowankiem, a także możliwie szeroka wiedza ogólna. Często jednak – jak trafnie zauważyła K. Olbrycht – „nauczyciel nie ma zbyt wiele do powiedzenia na tematy, które żywo interesują dziecko, a potem nastolatka i tym samym są rozwojowo bardzo ważne, choć nie przekładają się na bezpośrednią życiową przydatność”⁶⁵. Może też dlatego coraz mocniej w działaniach dydaktycznych nauczyciela zaznacza się tendencja do nadmiernej koncentracji na atrakcyjnych metodach i formach, które mają wzbudzić zainteresowanie i pozytywne nastawienie uczniów wobec edukacji kulturowej⁶⁶. Nie wydaje się jednak, aby była to właściwa droga podnoszenia poziomu kształcenia w tej dziedzinie. Powyższe rozważania wiążą się niewątpliwie z szeroko opisywaną w literaturze przedmiotu problematyką standardów kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim oraz różnych „niedostatków” w tym zakresie, jak choćby brak specjalistów, którzy mogliby kształcić i doskonalić nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży czy też odpowiednio zorganizowanych praktyk pedagogicznych⁶⁷.

W niniejszym podrozdziale zasygnalizowano jedynie, istotne – jak się wydaje – wątki, dotyczące roli zawodowej nauczyciela, związanej z realizacją edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego.

Niewątpliwie wymagają one szerszego i bardziej pogłębionego opracowania, co będzie przedmiotem dalszych rozważań autorek. [↪](#)

⁶⁵ K. Olbrycht: *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej...*, s. 41.

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ I. Popiołek: *Model kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego*. W: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno – kulturalnych*. Red. K. Olbrycht. Cieszyn 1998, s. 191.

1.4

Problematyka edukacji kulturalnej w badaniach kadry oświatowej. Przegląd wybranych badań

W przeanalizowanej literaturze przedmiotu znaleziono nieliczne opracowania odnoszące się do ujęć modelowych w badania nauczycieli realizujących edukację kulturalną w szkołach⁶⁸. Jedynym, bezpośrednio korespondującym z problematyką badawczą podejmowaną przez autorki, jest badanie nauczycieli plastyki, przeprowadzone w latach 70-tych przez Stanisława Popka. W jego wyniku wyznaczono cztery typy modeli empirycznych nauczycieli:

1. Model nauczyciela–pedagoga, który źródeł sukcesu w nauczaniu wychowania plastycznego upatrywał w umiejętności organizowania procesu dydaktycznego, znajomości ogólnych metod, zasad, form kształcenia plastycznego;
2. Model nauczyciela–plastyka, który upatrywał źródeł sukcesu w dobrym przekazywaniu własnej wiedzy, a głównie umiejętności warsztatowych w opanowanej przez siebie dziedzinie plastyki;
3. Model nauczyciela–historyka sztuki, w którego ocenie efektywność procesu wychowania przez sztukę zapewnić mogą: dobra znajomość rozwoju sztuk plastycznych w ciągu dziejów, a także różnych form kontaktu dzieci i młodzieży ze sztuką (dyskusje, wycieczki do muzeum i galerii sztuki, pokazy i przeglądy filmowe);
4. Model nauczyciela–psychologa, psychoterapeuty; zwolennicy takiego modelu wskazali, że znajomość mechanizmów twórczości, procesu twórczego, rozwoju twórczości plastycznej dzieci i młodzieży umożliwia takiemu specjalistce skuteczne wpływanie na rozwój osobowości⁶⁹.

W świetle badań ustalono, że nauczyciel plastyki – oprócz cech typowych dla wzorowych nauczycieli innych przedmiotów (odpowiednie cechy osobowościowo-charakterologiczne, duża dojrzałość emocjonalna i społeczna, kontekstowość, ekspresja, itp.) – powinien uzyskać kompleksowe przygotowanie w zakresie: wiedzy ogólnopedagogicznej

⁶⁸ Zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami teoretycznymi, w zależności od prezentowanego stanowiska badawczego, konsekwentnie podążamy za autorem w określeniach definicyjnych. Wszystkie zaprezentowane w tym podrozdziale badania odnoszą się do badań z zakresu edukacji kulturalnej.

⁶⁹ S. Popke: *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki. W: Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno – kulturalnych...*, s. 43–44.

i metodycznej; wiedzy ogólnopsychologicznej, a w szczególności w zakresie psychologii rozwojowej i psychologii twórczości; wiedzy plastycznej z zakresu elementów teorii poszczególnych dziedzin sztuk plastycznych, a także warsztatu plastycznego; wiedzy o sztuce i sposobach wartościowania zjawisk w plastyce współczesnej, pozwalające na bycie zarówno odbiorcą, jak i twórcą dzieł sztuki⁷⁰. „Wydaje się, że synteza cech psychicznych z zespołem wymienionych umiejętności zawodowych może stanowić podstawę dla zbudowania modelu nauczyciela plastyki”⁷¹.

Interesującymi w kontekście rozpatrywanych zagadnień są wyniki badań własnych Barbary Jedlewskiej, która na ich podstawie wyznała trzy modele edukacji kulturalnej realizowanej w szkole:

1. Model okazjonalny, zawężony do paradygmatu edukacji estetycznej realizowanej w szkole najczęściej w formie tradycyjnie prowadzonych lekcji muzyki i plastyki, czy też w takich formach, jak zespoły muzyczne, wokalne czy teatralne. Inne dziedziny sztuki (taniec, film, fotografia itp.) traktowane są marginalnie.
2. Model ludyczno-rekreacyjny, polegający na organizowaniu głównie takich form, jak dyskoteki, walentynki, nastawiony przede wszystkim na rozrywkę, niewiele wnoszący pod względem wychowawczym.
3. Model komercyjny, realizowany przez różne formy artystyczne i oświatowe. Często jego głównym celem jest zdobycie sukcesu. Dominuje w placówkach oświaty pozaszkolnej i w szkołach średnich⁷². Z badań wynika, że zakres, poziom i efektywność edukacji kulturalnej są większe wówczas, gdy nauczyciel posiada pasję i talent animatora, a także zdolności menadżerskie. Najczęściej posiadają je nauczyciele, którzy uczestniczyli w różnych formach doskonalenia zawodowego⁷³.

Z badań prowadzonych przez pedagogów należy wymienić również badania kadry oświatowej i animatorów/edukatorów kultury, prowadzone przez zespół badaczy pod kierunkiem Katarzyny Olbrycht na zlecenie Regionalnego Instytutu Kultury w Katowicach⁷⁴. Celem badań było „poznanie kompetencji kadry realizującej edukację kulturalną

70 S. Popek: *Model nauczyciela plastyki*. W: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Red. S. Popek. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, s. 147–148.

71 Ibidem, s. 148.

72 B. Jedlewska: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży – potrzeby a możliwości*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży...*, s. 274.

73 Ibidem, s. 274.

74 K. Olbrycht i inni: *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*. Katowice, Regionalny Ośrodek Kultury - Regionalne Obserwatorium Kultury, 2012.

w województwie śląskim oraz opinii o potrzebie i możliwościach doskonalenia tychże kompetencji, co stanowi podstawę sformułowania wniosków dla środowisk organizujących edukację kulturalną w województwie śląskim⁷⁵. Sformułowano również cel praktyczny, a było nim zdiagnozowanie potrzeb i postulatów kadry prowadzącej edukację kulturalną w województwie śląskim⁷⁶. Badania, które miały ilościowo-jakościowy charakter, przeprowadzono w 2012 roku. Podstawę szczegółowych analiz, a następnie uogólnień, stanowiło 339 poprawnie wypełnionych ankiet z placówek szkolnych, 24 wywiady z dyrektorami lub osobami wskazanymi przez dyrekcję jako odpowiedzialne za edukację kulturalną w placówce oraz analiza dokumentacji 15 instytucji oświatowych⁷⁷. Badaniami objęto również pracowników i dokumentację instytucji kultury, co szczegółowo prześledzić można w raporcie z badań⁷⁸.

Wyniki uzyskanych badań są bardzo ciekawe poznawczo i wniosły wiele nowych informacji w problematykę edukacji kulturalnej realizowanej w placówkach oświatowych i instytucjach kultury, zarówno w warstwie koncepcyjnej, jak i praktycznej, odnoszącej się do propozycji konkretnych zmian w praktyce szkolnej, jak i codziennej edukacji, realizowanej w instytucjach kultury. Jednym z najważniejszych wniosków z badań (również dla autorek tej publikacji), jest stwierdzenie, iż w placówkach oświatowych nie traktuje się na ogół edukacji kulturalnej jako zaplanowanego działania⁷⁹.

Edukacja kulturalna rozumiana jest podobnie w instytucjach kultury, raczej hasłowo i nie ma charakteru przemyślanego programu. Wymienione przez pracowników wydarzenia nie układają się w spójną, zaplanowaną całość, przyglądają się im trudno określić, w oparciu o jakie kryterium dokonano wyboru tych właśnie wydarzeń. Wydaje się, że zamiast planować, szkoła korzysta z oferty napływającej do niej z zewnątrz⁸⁰.

Prezentowane w niniejszej książce wyniki badań autobiograficznych stanowią kontynuację badań prowadzonych przez zespół kierowany przez profesor Katarzynę Olbrycht, przy czym mają one charakter jakościowy.

Z innych badań wymienić należy, prowadzone pod kierunkiem

⁷⁵ K. Olbrycht i inni: *Kadry dla kultury...*, s. 13.

⁷⁶ Ibidem, s. 13.

⁷⁷ K. Olbrycht i inni: *Kadry dla kultury...*, s. 19 oraz 109–110, 132.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem, s. 111.

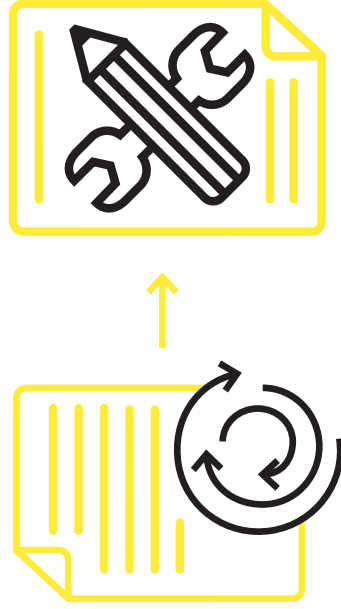
⁸⁰ Ibidem.

profesora Marka Krajewskiego, nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki⁸¹, zainicjowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki* jest efektem badań ogólnopolskich przeprowadzonych w czterech etapach, obejmujących: analizę zawartości forów internetowych tworzonych przez nauczycieli plastyki i muzyki; analizę stron internetowych szkół podstawowych oraz gimnazjów w Polsce; ogólnopolskie badania sondażowe, oparte na indywidualnych wywiadach wspomaganym komputerowo (CAWI) przeprowadzonych z nauczycielami muzyki i plastyki; wywiady pogłębione z nauczycielami muzyki i plastyki, zatrudnionymi w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w Polsce⁸². Tezy postawione w raporcie, rekomendacje dotyczące zatrudnienia i kwalifikacji osób uczących plastyki i muzyki w polskich szkołach, rekomendacje dotyczące rozwijania w Polsce systemu edukacji kulturalnej czy wreszcie dylematy związane z kształceniem kulturalnym w szkołach, modyfikacjami programów nauczania i kompetencjami nauczycieli (tak by pozostawały one w korespondencji z gwałtownymi zmianami kulturowymi i społecznymi, których wszyscy doświadczamy, w tym również uczniowie), stanowią istotne wskazówki dla osób badających edukację kulturalną/edukację kulturową w placówkach oświatowych. Także uzyskane przez nas wyniki badań nauczycieli korespondują z tymi przedstawionymi przez Marka Krajewskiego i Filipa Schmidta. [↪](#)

81 *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*. Red. M. Krajewski, F. Schmidt. Poznań, 2014.

82 *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki...*, s. 3–9.

↘ Metodologia badań własnych



2.1. Przedmiot i typ badań własnych

Przedmiotem badań, prezentowanych w niniejszym opracowaniu, są modele edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego. Pojęcie „edukacja kulturowa” jest różnie rozumiane przez autorów, jak wykazano w rozdziale teoretycznym. Dodatkowo, w literaturze przedmiotu funkcjonują podobne pojęcia – takie jak, na przykład: „edukacja kulturalna”, „edukacja dla kultury”, czy też „edukacja w dziedzinie kultury” – różniące się głównie wymiarem oceniającym, aksjologicznym⁸³. Dla nas edukacja kulturowa stanowi proces przygotowania uczniów do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Efektem finalnym tego procesu powinno być ukształtowanie człowieka, który jest otwarty na zjawiska kultury, posiada przynajmniej elementarną wiedzę o kulturze, rozumie dzieła sztuki i potrafi je wartościować, ma rozwinięte indywidualne zainteresowania jakąś dziedziną twórczości, a także ukształtowane postawy wobec wartości, dążenia autoedukacyjne oraz potrzeby intelektualne i estetyczne⁸⁴. Pojęcie „modelu” przyjęliśmy za A. Kamińskim: „model to pojęcie ogólne, utworzone przez wyselekcjonowanie i wyabstrahowanie z określonej rzeczywistości pewnych istotnych elementów i zbudowanie z nich syntetycznej struktury, będącej obrazem danej rzeczywistości”⁸⁵. Model może być obrazem rzeczywistości empirycznie stwierdzalnej, bądź obrazem rzeczywistości pożądaney, postulowanej, projektowanej. Wyróżnia się modele teoretyczne, oddające hipotetyczną konstrukcję rzeczywistości, modele realne, spełniające założenia danej teorii, oraz modele heurystyczne, które przedstawiają uproszczony obraz rzeczywistości, będącej obiektem badań, zredukowany do niezbędnej liczby zmiennych, dających się zaobserwować, pozostających ze sobą we wzajemnych

83 K. Olbrycht: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*. (dostęp PDF – Regionalne Obserwatorium Kultury), s. 1–2.

84 Zob. D. Jankowski: *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kształtowanie tożsamości osobowej jednostki*. W: *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji artystycznej*. Red. K. Panikowska. Warszawa, Żak, 2010, s. 149; M. Ziółkowska-Solecka: *Edukacja kulturalna elementem kształcenia ogólnego*. W: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Olsztyn 1987, s. 5.

85 Pod. za: M. Cichosz: *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*. T. 1. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004, s. 114.

zależnościach o określonym ukierunkowaniu⁸⁶. W prezentowanym projekcie badawczym próbowano dokonać rekonstrukcji modeli empirycznych oraz – na ich podstawie – pewnych uogólnień, które mogą posłużyć do budowy modelu normatywnego edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego.

Przygotowanie uczniów do uczestnictwa w kulturze może być realizowane w szkole w różnych formach. Efektywność tej pracy zależy od wielu czynników, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Warto jednak sobie uświadomić, że w procesie tworzenia i przekazywania kultury decydujące znaczenie ma więź między ludźmi. Można uznać za zasadne stwierdzenie, że tam, gdzie brakuje więzi międzyosobowej, kultura nie ma szans rozwoju⁸⁷. L. Dyczewski wyraża przypuszczenie, że może właśnie w osłabieniu więzi wewnątrz podstawowych grup społecznych (między rodzicami i dziećmi, nauczycielami i uczniami), między różnymi ugrupowaniami religijnymi i politycznymi oraz kategoriami społecznymi, należy szukać przyczyny osłabienia przekazu kulturowego i twórczości kulturalnej w całościowo rozumianym społeczeństwie⁸⁸. Zagadnienie więzi jest szczególnie widoczne w wychowaniu (również w wychowaniu przez kulturę i w kulturze), które stanowi wrażliwą dziedzinę życia społecznego i niezwykle ważne doświadczenie w życiu każdego człowieka. Obok działań instytucjonalnych składa się na nie wiele różnorodnych, złożonych oddziaływań nieinstytucjonalnych, wśród których na pierwsze miejsce wysuwają się oddziaływania innych ludzi jako przykładów, wzorów, autorytetów i mistrzów⁸⁹. Nauczyciel wydaje się odgrywać decydującą rolę w realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego, zwłaszcza, gdy posiada określone kompetencje merytoryczne, psychologiczne (w tym cechy osobowe i umiejętności), a także dydaktyczne, związane z organizacją procesu kształcenia. Nie bez znaczenia są też osobiste

86 Zob. np.: D. Kubinowski: *Metody i techniki badawcze w pedagogice kultury. Próba typologizacji*. W: *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Red. J. Gajda. Lublin, Wyd. UMCS, 1998, s. 319; E. Wysocka: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wyd. UŚ, 2009, s. 468.

87 L. Dyczewski: *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. Tenże. Lublin, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 29.

88 Ibidem, s. 29–30.

89 K. Olbrycht: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2007, s. 7–8.

zainteresowania i pasje nauczyciela – najlepsze formy zachęcania uczniów do podejmowania aktywności kulturowej, a także umiejętność budowania relacji „mistrz – uczeń”. Istotnym dla badań było przyjęcie założenia o unikalności i неповtarzalności każdego człowieka, jego wolności i prawa do osobistego rozwoju. Rozwój ten powinien ostatecznie służyć dobru wspólnemu i lepszej przyszłości całego społeczeństwa, dlatego też od jednostek oczekuje się aktywności społecznej. Istotnym elementem metody badawczej było przyjęcie współczynnika humanistycznego – koncepcji zaproponowanej przez F. Znanieckiego, stwierdzającej, że zjawiska kulturalne, jako przedmioty teoretycznej refleksji, są przedmiotami już komuś danymi w doświadczeniu lub czyimiś świadomymi czynnościami, dlatego też można je poznawać jedynie w doświadczeniu podmiotowym⁹⁰. Przyjęcie określonych założeń dotyczących rzeczywistości (założeń ontologicznych) i sposobu jej poznawania (założeń epistemologicznych) było ważne dla stworzenia ram analizy i interpretacji uzyskanych wyników badań. ↙

90 Podaję za: Tenże: *Metodologia spod znaku...*, s. 32. Por. W. Prokopiuk: *Wprowadzenie do rozważań nad humanizacją pedagogiki (edukacji) w kontekście filozoficznych aspektów przestrzeni pedagogicznej przełomu wieków*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie...*, s. 129.

2.2.

Cele i problemy badawcze

Decyzja o zastosowaniu określonego typu badań relatywizuje się do celów, jakie przyjmują badacze⁹¹. W niniejszych badaniach głównym celem była rekonstrukcja modeli edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego oraz ich uwarunkowań na podstawie jednostkowych, osobistych doświadczeń i przeżyć osób badanych – nauczycieli. Badania zmierzały również do wypracowania wskazań praktycznych dla nauczycieli realizujących edukację kulturową w swojej pracy zawodowej. Odnosiły się one do przebiegu edukacji kulturowej, jej dynamizacji, stwarzania optymalnych warunków efektywności tego procesu. W badaniach naukowych istotną rolę odgrywają problemy badawcze, stanowiące uszczegółowienie założonych celów badań. Zgodnie z podejściem jakościowym przyjęta problematyka badawcza może ewoluować i zostać wzbogacona o nowe wątki i zagadnienia, które pojawiają się na etapie interpretacji wyników. Konieczna jest wrażliwość osoby prowadzącej badania na nieoczekiwane informacje, które w konsekwencji będą stanowiły inspirację do postawienia kolejnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi⁹². Tak samo było w prezentowanych badaniach. Na początku określono bowiem problem główny oraz pytania szczegółowe, które koncentrowały się wokół aktywności nauczycieli oraz uwarunkowań badanego zjawiska. Analiza i interpretacja uzyskanego materiału badawczego, w postaci wypowiedzi autobiograficznych nauczycieli, skłoniły autorki do wzbogacenia problematyki badawczej o nowe wątki, związane z osobistym rozwojem osób badanych, perspektywą przyszłości, a także próbą rekonstrukcji modeli empirycznych i sformułowania uogólnień przydatnych do pracy nad modelem normatywnym edukacji kulturowej. Ze względu na cele projektowe oraz ograniczenia czasowe w niniejszej publikacji skoncentrowano się tylko na rozwiązaniu jednego ze

91 Ł. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa 2008, s. 21; Zob. także: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Żak, 2001, s. 281.

92 Por. K. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, WN PWN, 2000, s. 26–27; D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wyd. UŁ, 2003; B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe. Przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Palka. Gdańsk, GWP, 2010, s. 87; H.H. Kruger: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP, s. 161–162; D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa, WN PWN, 2009, s. 181 oraz 187.

szczegółowych problemów badawczych, który przyjął postać następującego pytania: *Jakie są modele aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia szkolnego oraz ich niektóre uwarunkowania*⁹³?

W kolejnym podrozdziale niniejszej pracy zostały zaprezentowane metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych. ↙

93 Pytania badawcze dotyczące szkolnych i pozaszkolnych uwarunkowań aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej, działań skutkujących sukcesem, znaczenia edukacji kulturowej dla osobistego rozwoju nauczycieli oraz ich planów na przyszłość związanych z edukacją kulturową to tematy, które mogą stanowić źródło kolejnych analiz zebranego materiału badawczego.

2.3

Metody, techniki i narzędzia badawcze

W literaturze metodologicznej brakuje jasnej terminologii odnoszącej się do badań jakościowych. Jak trafnie zauważyła D. Urbaniak-Zajęc, współczesne empiryczne badania jakościowe są bardzo różnorodne, stąd ich pełna charakterystyka nie wydaje się możliwa. Nie tylko dlatego, że istnieje wiele metod i stanowisk, ale także ze względu na brak kryterium dla ich systematycznego opisu⁹⁴. Podzielając zdanie autorki, że omówienie metod bez jakiegoś porządkującego klucza nie jest charakterystyką, lecz zestawieniem⁹⁵, w niniejszym podrozdziale zostały jedynie zarysowane niektóre stanowiska metodologiczne dla zobrazowania owej różnorodności i wprowadzenia w tematykę metod badawczych, zastosowanych w badaniach własnych. Badania jakościowe często, choć nie zawsze słusznie, utożsamiane są z badaniami etnograficznymi, które charakteryzuje duża niejednorodność i zróżnicowane ramy teoretyczne⁹⁶. Tradycyjnym sposobem gromadzenia materiału empirycznego w badaniach etnograficznych jest obserwacja uczestnicząca, wzbogacona o rozmowy i wywiady, podkreśla się też szczególne znaczenie opisu etnograficznego⁹⁷. B. Smolińska-Theiss i W. Theiss, porządkując badania jakościowe w polskiej pedagogice, wyróżnili trzy podstawowe zakresy praktyki badawczej:

1. badania środowiskowe z tendencją etnograficzną (badania ukierunkowane na opis i zrozumienie badanych zjawisk) i tendencją partycypacyjną (badania o charakterze aktywistycznym, ukierunkowane na cele praktyczne);
2. badania historyczno-społeczne oraz
3. badania biograficzne⁹⁸.

Pewnego uporządkowania badań jakościowych dokonała również T. Bauman, wymieniając cztery podstawowe strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych: badania etnograficzne, studia

⁹⁴ D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa, PWN, 2013, s. 85.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Zob. np. M. Angrosino: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, WN PWN, 2010, s. 26–49.

⁹⁷ Zob. np. D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa, WN PWN, 2007, s. 106.

⁹⁸ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe – Przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*, s. 92.

przypadku (w tym monografie i biografie), badania fenomenologiczne i badania w działaniu, a także określając ich źródła filozoficzne, specyficzne właściwości i procedury badawcze⁹⁹. U. Flick, biorąc pod uwagę niemiecką praktykę prowadzenia badań jakościowych, dokonał ich podziału ze względu na przedmiot badań, na:

1. badania analizujące doświadczenia jednostek i grup (badanie wiedzy potocznej, opowieści z pierwszej ręki);
2. badania analizujące interakcje i akty komunikacji w czasie ich trwania (nagrywanie i analizowanie materiału);
3. badania analizujące dokumenty (teksty, obrazy, filmy, muzyka) lub podobne ślady ludzkich doświadczeń i interakcji.

Flick za wspólne dla wskazanych rodzajów badań uznał „rozszyfrowanie” tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią, lub co im się przydarza. Wszystkie podejścia poszukują regularności w znaczeniach, które mogą być odtworzone i analizowane za pomocą różnych metod jakościowych, pozwalających badaczowi na sformułowanie modeli, typologii i teorii, przydatnych do opisywania i wyjaśniania zagadnień społecznych czy pedagogicznych¹⁰⁰.

Nieco inne podejście prezentuje H.H. Krüger, który wyróżnia trzy orientacje w badaniach jakościowych:

1. badania skoncentrowane na poznawaniu świata przeżywanego, nawiązujące do fenomenologii, interakcjonizmu oraz teorii codzienności;
2. analizy interpretacji społecznych zachodzących w szkole i w instytucjach socjalnych;
3. analizy biografii i socjalizacji w oparciu o historie mówione, różne dokumenty, teksty.

Wskazanim powyżej nurtom odpowiadają trzy techniki badawcze: wywiad, obserwacja, analiza dokumentów¹⁰¹.

W publikacjach metodologicznych można odnaleźć jeszcze inne stanowisko w zakresie typologii badań jakościowych, które wyraża się w tendencji do rezygnacji z wyraźnego podziału na badania jakościowe i ilościowe. K. Rubacha uważa na przykład, że – w ogólnym

⁹⁹ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 300.

¹⁰⁰ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa, WN PWN, 2010, s. 13.

¹⁰¹ H.H. Krüger: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. Sztobryn. Gdańsk, GWP, 2005, s. 160. Por. metody badań jakościowych, wskazane przez S. Palkę (S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006, s. 55).

zarysie – metody zbierania danych są wspólne dla badań ilościowych i jakościowych, odmienne są jednak analizy danych, a szczególnie schematy interpretacji wyników. Zgodnie z powyższym uwzględnia: obserwację etnograficzną i ilościową, wywiad kompletnie kierowany oraz narracyjny, indywidualny, grupowy. Za najbardziej specyficzny i dojrzały typ badań jakościowych autor uznaje teorię ugruntowaną oraz analizę tekstów¹⁰². Dokonując przeglądu różnych propozycji typologii badań jakościowych, można zauważyć, że na ogół zalicza się do nich: teorię ugruntowaną, analizy tekstów i narracji, badania biograficzne, studia przypadków, badania terenowe i etnograficzne, *oral history* (historia mówiona) oraz badania w działaniu¹⁰³.

W prezentowanych badaniach posłużono się metodą biograficzną, uznawaną za jedną z podstawowych metod badań jakościowych w pedagogice, która ma swoją ugruntowaną historycznie pozycję i współczesny dorobek¹⁰⁴. W ogólnym ujęciu metoda biograficzna polega na analizie przebiegu życia ludzkiego, traktowanego w kategoriach wycinka społecznej rzeczywistości. Może ona dotyczyć całokształtu indywidualnych losów, całego przebiegu życia danej jednostki, albo też jedynie pewnego obszaru ludzkiej aktywności. Może również odnosić się tylko do kluczowych momentów przebiegu życia, związanych z ważnymi wydarzeniami historycznymi, zmianą ról i pozycji społecznej¹⁰⁵. Metoda biograficzna opiera się na dokumentach biograficznych, przy czym w literaturze przedmiotu nie ma zgodności w kwestii sposobu rozumienia tego pojęcia¹⁰⁶. We wszystkich definicjach zwraca się natomiast uwagę na znaczenie dokumentów osobistych w poznawaniu postaw psychicznych, motywacji, poglądów badanej osoby. Dokumenty

102 K. Rubacha: *Metodologia badań...*, s. 280. Por. E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, WN PWN, 2003, s. 316.

103 Możliwe są też formy pośrednie, takie jak: analiza dokumentów, znaków i symboli, fotografii oraz różnorodne kombinacje metod, na przykład połączenie badań terenowych i badań w działaniu. (Zob. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy metodologii...*, s. 85).

104 Zob. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (Red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź, Wyd. UŁ, 2001.

105 I.K. Helling: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. G. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa–Poznań, PWN, 1990, s. 5. Por. S.E. Chase: *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. T. 2. Warszawa, PWN, 2009, s. 17-18.

106 Szerzej pisze na ten temat J. Szczepański (Zob. J. Szczepański: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa, KiW, 1986, s. 580-581).

te dają możliwość wglądu w cudze życie psychiczne, co pozwala zrozumieć postępowanie ludzi w życiu społecznym¹⁰⁷. Dokumentami biograficznymi mogą być historie życia, dzienniki, listy, reportaże, literatura faktu, fotografie, biograficzne filmy dokumentalne, świadectwa, opinie ze szkoły, recenzje prac, opinie naukowe oraz wszelkie inne dokumenty zawierające projekcje stanów umysłu danej osoby¹⁰⁸.

W biografii, rozumianej jako opis życia wyróżnia się dwa jej typy, a mianowicie: biografię podmiotową (opis własnego życia) oraz biografię przedmiotową (opis cudzego życia)¹⁰⁹. W badaniach wykorzystano biografię podmiotową (autobiografię), w której autorzy – nauczyciele – byli równocześnie podmiotami opisywanych wydarzeń. Opowiadali historię swojego życia w pierwszej osobie, a źródłem wiedzy były ich własne wspomnienia i przeżycia zakodowane w pamięci. Ze względu na cele badań zastosowano autobiografię tematyczną¹¹⁰, dotyczącą określonego obszaru ludzkiej aktywności, a mianowicie edukacji kulturowej. O wypowiedź autobiograficzną zostało poproszonych¹¹¹ 32 nauczycieli. Z każdym potencjalnym uczestnikiem badań rozmawiano telefonicznie, prosząc o realizację zadania i wyjaśniając znaczenie wypowiedzi autobiograficznej dla przyjętych celów badań. Jednocześnie zapewniono wszystkie osoby o pełnej dyskrecji i anonimowości. Zwrócono też uwagę na znaczenie szczerości i pogłębionej refleksji na temat własnego życia, jako elementów decydujących o wartości uzyskanego materiału badawczego. Po odbyciu rozmowy każdy uczestnik badań otrzymał drogą e-mailową pisemną prośbę dotyczącą napisania biografii tematycznej. Ustalono też czas na wykonanie

107 Ibidem; W. Dróżka: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce, WSP, 1993, s. 29-30.

108 Zob. np. J. Szczepański: *Odmiany czasu...*, s. 624 oraz B. Gołębiowski: *Metoda biograficzna w pedeutologii*. W: *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. W. Dróżka, B. Gołębiowski. Kielce, WP ZNP, 1995.

109 D. Lalak: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Żak, 2010, s. 113.

110 Por. J.H. Helling: *Metoda badań biograficznych...*, s. 5.

111 W literaturze metodologicznej wyróżnia się dwa rodzaje biografii: nieinspirowaną, pisaną z wewnętrznej potrzeby autora (listy, wiersze, dzienniki, wspomnienia, pamiętniki, blogi internetowe) oraz autobiografię inspirowaną, pisaną np. na konkurs lub wywołaną innym bodźcem. Często nazywa się ją autobiografią reminiscencyjną. Źródłem poszukiwań biograficznych mogą być w tym przypadku: pamiętniki konkursowe, wspomnienia, stenogramy dyskusji, wywiady narracyjne. W swoich badaniach wykorzystywałam autobiografię inspirowaną, wywołaną prośbą badacza skierowaną do studentów o napisanie wypowiedzi autobiograficznej ze względu na przyjęte cele badań (Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 302; D. Lalak: *Życie jako biografia...*, s. 113 oraz 115).

tego zadania. Osoby badane miały możliwość kontaktu e-mailowego oraz telefonicznego w przypadku pojawienia się jakichś pytań czy też wątpliwości. W efekcie podjętych działań uzyskano 27 wypowiedzi autobiograficznych; 5 osób nie wykonało tego zadania. Zgodnie z techniką analizy treści, proces analizy danych przebiegał w trzech fazach: poszukiwania, analizy i syntezy¹¹².

Przyjęcie perspektywy biograficznej oznaczało charakteryzowanie badanego zjawiska z uwzględnieniem takich cech jak narracyjność (indywidualne przedstawianie własnych doświadczeń), konstruktywność (relacjonowanie doświadczeń w postaci strukturalizowanej wypowiedzi, w których wiedza badanego łączy się z rekonstrukcją sensu jego życiowych doświadczeń), kontekstualność (przedstawianie zdarzeń, faktów, procesów w powiązaniu z innymi zdarzeniami, które nadają im znaczenie), interakcyjność (zachowania człowieka przebiegają w jakiejś relacji z otoczeniem, nabierając znaczenia i sensu), dynamizm (uwzględnienie wymiarów czasowych i dynamiki rozwoju)¹¹³. Zastosowanie biografii podmiotowej (autobiografii), umożliwiło spojrzenie na edukację kulturową z punktu widzenia uczestników badań, a także zrekonstruowanie indywidualnych, osobistych doświadczeń osób badanych. Analiza wypowiedzi autobiograficznych nauczycieli pozwoliła na wykrycie pewnych prawidłowości oraz uogólnień, prowadzących do rekonstrukcji modeli empirycznych aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej oraz na – ich podstawie – przesłanek potrzebnych do konstrukcji modelu normatywnego edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego¹¹⁴.

112 Procedura opracowania materiału badawczego została przedstawiona w rozdziale badawczym niniejszej pracy na s.?

113 Zob. J. Michalak: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź, Wyd. UŁ, 2007.

114 Według S. Popka model normatywny powinien być jeden i wyczerpywać wszystkie wyznaczniki specyficzne modeli empirycznych. Jeżeli model zwany normatywnym (algorytmiczno – heurystyczny konstrukt myślowy) nie wyczerpuje ogólnych wyznaczników modeli empirycznych (których może być kilka) oznacza to, że ten ogólny model nie spełnia warunków modelu normatywnego. Modele normatywne ulegają po pewnym czasie rekonstrukcji i zmianom, mają za zadanie określić główne kierunki dążeń ludzkich w danej dziedzinie. Zabezpieczają one funkcjonowanie modeli empirycznych, które powinny kierować się głównymi wyznacznikami modelu ogólnego. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że wartość modelu normatywnego leży w tym, że jest on hipotetycznym wyznacznikiem dla wszelkiego programowania. Modele empiryczne natomiast, funkcjonują mimo braku modeli normatywnych. Są one rezultatem wykształcenia i przygotowania zawodowego, stopniowo nabywanego doświadczenia, refleksyjnego stosunku do potocznych zajęć

Po opracowaniu procedury badawczej należy podjąć kwestie związane z doбором próby badawczej. Kolejny podrozdział dotyczy tego właśnie zagadnienia. ↩

szkolnych, uzyskiwanych rezultatów, a także osobistych zdolności kierunkowych i psychopedagogicznych (S. Poppek: *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*. W: *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno – kulturalnych*. Red. K. Olbrycht. Cieszyn 1998, s. 42–45).

2.4.

Dobór i charakterystyka grupy badawczej

Cechą konstytutywną metodologii jakościowej jest badanie konkretnych, celowo dobranych przypadków. Podstawę wiedzy pozyskiwanej w badaniach jakościowych stanowi zatem dogłębne holistyczne studiowanie indywidualnych przypadków, a tym samym jej zakres można odnieść tylko do nich, gdyż przypadek może reprezentować tylko siebie, można go jednak porównywać do innych, swoistych przypadków. D. Kubinowski zauważa, że „myślenie przypadkami” na wszystkich etapach postępowania badawczego powinno być nieodłącznym komponentem każdego projektu badań jakościowych¹¹⁵. Przypadek można określić jako konkretne zjawisko (wraz z jego kontekstem), które mieści się w pewnych granicach. Stanowi ono w badaniach jakościowych podstawową jednostkę analizy. W ramach danego przypadku dokonuje się dopiero doboru próby badawczej, który zawsze jest celowy. Wynika on z przekonania, że badacz pragnie odkryć, rozumieć, uzyskać wgląd, dlatego też musi wybierać tylko te osoby czy źródła, które pozwolą mu dowiedzieć się jak najwięcej¹¹⁶.

Przedmiotem badań była edukacja kulturowa. Jest ona – czy też, zgodnie z obowiązującą podstawą programową, powinna być – realizowana przez nauczycieli na różnych etapach kształcenia. Uznano zatem, że nauczyciele, z racji posiadanej wiedzy oraz dotychczasowych doświadczeń, mogą dostarczyć danych bogatych w informacje.

U. Flick proponuje dwa sposoby celowego doboru próby badawczej. Pierwszy polega na określeniu *a priori* liczby uczestników z dbałością o możliwe zróżnicowanie grupy, co pozwala na uchwycenie zmienności i różnorodności badanego zjawiska. Alternatywny wariant sprowadza się do wyznaczenia osób badanych w stopniowy i bardziej celowy sposób, w zależności od rozwoju projektu badawczego¹¹⁷. W niniejszych badaniach rozpoczęto dobór próby od przebadania reprezentatywnych przypadków dla analizowanego zjawiska. Dalsze osoby wybierane były na podstawie wiedzy zdobytej w badaniu tych pierwszych¹¹⁸. Dobór próby miał charakter progresywny i był kontynuowany do momentu osiągnięcia stanu

115 D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin, Wyd. UAMC, 2010, s. 279.

116 Ibidem, s. 280.

117 U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego...*, s. 58–59.

118 I. K. Helling: *Metoda badań biograficznych...*, s. 20.

nasycenia¹¹⁹. Uwzględniono trzy – zaproponowane przez M. Q. Pattona – kryteria doboru osób do badań, a mianowicie: 1. dobór przypadków typowych, pozwalających na zgłębienie wybranego zakresu; 2. dobór według kryteriów wewnętrznych, czyli zbioru aspektów istotnych w ramach danego projektu; 3. dobór wynikający z dogodnych warunków, gdy badacz ma znacznie ułatwiony dostęp do konkretnych osób czy materiału¹²⁰.

W prezentowanych badaniach głównym celem była rekonstrukcja modeli edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego, dlatego też do badań wybrano nauczycieli, którzy faktycznie wykazują aktywność na tym polu, a ich działania nierzadko skutkują sukcesem. Zostali oni wyłonieni za pomocą wyboru rekomendacyjnego, w dwojaki sposób. Pierwszy polegał na wykorzystaniu pogłębionych wywiadów przeprowadzonych w 2016 roku z nauczycielami przez Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne w: Rybniku, Częstochowie, Katowicach i Bielsku-Białej. Wywiady dotyczyły realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego i były związane z celami projektu „Bardzo Młoda Kultura”. Na podstawie ich analizy wybrano po pięciu nauczycieli z każdego miasta, spełniających kryteria istotne dla podjętych badań. Wymienione powyżej WOM-y wskazały także innych nauczycieli, którzy wzbogacili próbę badawczą. Dodatkowo nawiązano współpracę z Regionalnym Ośrodkiem Szkolno-Methodycznym METIS w Katowicach, który rekomendował kolejne osoby do badań. Dobór nauczycieli do badań trwał do momentu uzyskania teoretycznego nasycenia próby, to jest do momentu, gdy nie pojawiają się już nowe atrybuty i związki w odniesieniu do nowych, badanych przypadków¹²¹. Ostatecznie, w badaniach uczestniczyło 27 osób. Na wykresie 1, przedstawiono skład próby badawczej z uwzględnieniem płci.

Wykres 1. Charakterystyka osób badanych pod względem płci



Źródło: badania własne (autobiografie uczestników badań). Dane % dla N = 27 badanych nauczycieli

119 Sh. M. Merriam: *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, s. 64.

120 M. Q. Patton: *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications. Newbury Park-London-New Delhi 1990, s. 169-181.

121 I. K. Helling: *Metoda badań biograficznych...*, s. 22.

Rozkład ten można uznać za typowy, wynikający z tendencji do feminizacji zawodu nauczyciela, zwłaszcza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Większość osób badanych, mieszka i pracuje w mieście oraz charakteryzuje się stosunkowo długim stażem pracy w zawodzie nauczyciela, od 31–40 lat (Tabela 1).

Tabela 1. Staż pracy i miejsce zamieszkania badanych nauczycieli

Staż pracy								Miejsce zamieszkania			
1–10 lat		11–20 lat		21–30 lat		31–40 lat		Miasto		Wieś	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	18,5	7	25,9	11	40,7	4	14,8	22	81,5	5	18,5

Źródło: badania własne (wypowiedź autobiograficzna)

Dane % dla N=27 ogółu badanych

Grupa badawcza okazała się mocno zróżnicowana pod względem miejsca pracy i realizowanych przedmiotów nauczania, co może oznaczać, że etap kształcenia oraz specyfika nauczanego przedmiotu nie są czynnikami decydującymi o skuteczności działań nauczyciela, realizującego edukację kulturową w przestrzeni kształcenia formalnego. W skład grupy badawczej wchodziło zarówno nauczyciele edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, gimnazjum, jak również średniego ogólnokształcącego i technicznego oraz zawodowego etapu kształcenia. Największy odsetek stanowili nauczyciele, pracujący w szkole podstawowej (22,2% ogółu badanych). Niektóre osoby wskazały dwa lub więcej miejsc pracy, na przykład: szkoła podstawowa i gimnazjum lub przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum (Tabela 2).

Wśród realizowanych przez nauczycieli przedmiotów znalazły się, m.in.: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, język angielski, matematyka, wiedza zintegrowana (etap przedszkolny i wczesnoszkolny), wiedza o kulturze, historia sztuki, przedmioty artystyczne (takie jak: plastyka, wychowanie do twórczości, zespół form dekoratorskich, grafika komputerowa). Niewielka grupa osób zajmuje się także w swojej pracy rewalidacją, logopedią i arteterapią, wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami. Ze względu na fakt, iż niektórzy nauczyciele pracują w kilku miejscach (np. w szkole

Tabela 2. Miejsce pracy badanych nauczycieli

Miejsce pracy	Liczba	Dane % dla N=27 wszystkich badanych
Przedszkole	2	7,4
Szkoła Podstawowa	6	22,2
Gimnazjum	2	7,4
Liceum	3	11,1
Zasadnicza Szkoła Zawodowa	1	3,7
Szkoła Podstawowa / Gimnazjum	4	14,8
Gimnazjum / Liceum	2	7,4
Technikum / Zasadnicza Szkoła Zawodowa	1	3,7
Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Liceum	1	3,7
Szkoła Podstawowa / Technikum / Zasadnicza Szkoła Zawodowa	1	3,7
Przedszkole / Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Liceum	1	3,7
Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Liceum / Technikum	1	3,7
Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Liceum / Technikum / Zasadnicza Szkoła Zawodowa	1	3,7
Przedszkole / Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Technikum / Zasadnicza Szkoła Zawodowa / Szkoła Policealna	1	3,7

Źródło: badania własne (wypowiedź autobiograficzna)

Dane % dla N=27 ogółu badanych

Tabela 3. Przedmioty nauczania realizowane przez nauczycieli

Przedmioty, realizowane przez nauczycieli	Liczba
Język polski	8
Wiedza zintegrowana (przedszkole, edukacja wczesnoszkolna)	4
Język polski; wiedza o kulturze	1
Język polski; informatyka	1
Język polski; etyka	1
Język polski; logopedia	1
Język polski; wychowanie do twórczości	1
Język angielski; matematyka	1
Język angielski; muzyka	1
Historia; wiedza o społeczeństwie	1
Historia; plastyka; wiedza o kulturze; zajęcia artystyczne	1
Plastyka; grafika komputerowa; historia sztuki; wiedza o kulturze	1
Plastyka; sztuka; zajęcia artystyczne; zespół form wizualnych; zespół form dekoratorskich i reklamy	1
Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami	1
Rewalidacja; logopedia; wczesne wspomaganie rozwoju dziecka; informatyka; witryny i aplikacje internetowe	1
Funkcjonowanie w środowisku społecznym; przysposobienie do pracy	1

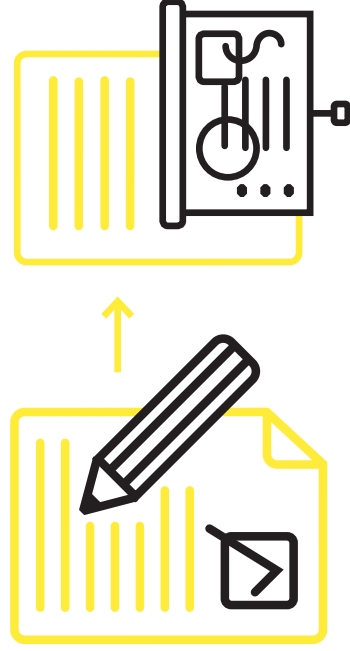
Źródło: badania własne (wypowiedź autobiograficzna)

podstawowej, technikum i zasadniczej szkole zawodowej), realizują również różne przedmioty, dostosowane do specyfiki szkoły i danego etapu kształcenia. (Tabela 3).

W naszym odczuciu uzyskana próba spełniała kryterium reprezentatywności, nie w sensie statystycznym czy pod względem rzeczywistego rozkładu populacji, ale w znaczeniu rozmaitych doświadczeń biograficznych i zróżnicowanego znaczenia, jakie badane zjawisko edukacji kulturowej miało w świadomości i praktyce życiowej uczestników badań. Różnorodność doświadczeń biograficznych, sposobu myślenia, poglądów, przywołanych sytuacji i zdarzeń w badanej grupie, ukazały zmienność w obrębie pola badawczego, a jednocześnie pozwoliły na uchwycenie pewnych prawidłowości.

Charakterystyka grupy badawczej kończy ustalenia metodologiczne. W kolejnej części pracy zostaną przedstawione wyniki badań własnych, zgodnie z układem przyjętych problemów badawczych. ↙

➤ Modele edukacji kulturowej. Prezentacja wyników badań własnych



W tej części zostaną przedstawione wyniki badań jakościowych, uzyskane na podstawie autobiografii tematycznych nauczycieli. Badania jakościowe były prowadzone od początku maja do połowy lipca 2017 roku i wymagały od badacza dobrego rozplanowania działań w czasie, dyspozycyjności oraz konsekwencji. Rozpoczęły się od indywidualnych, osobistych lub telefonicznych – niekiedy wielokrotnych – rozmów z rekomendowanymi przez różne instytucje nauczycielami¹²². W rozmowach proszono potencjalnych uczestników badań o realizację zadania, wyjaśniano sens wypowiedzi autobiograficznej, odpowiadano na pytania, zapewniając jednocześnie o dyskrecji i anonimowości badań. Należy podkreślić, że nauczyciele na każdym etapie realizacji zadania mieli zapewniony swobodny dostęp do badaczy, w każdej chwili mogli kontaktować się z nimi osobiście, telefonicznie lub e-mailowo. Z takiej możliwości skorzystało kilku nauczycieli, którzy w rozmowach telefonicznych próbowali upewnić się, co do formy własnej wypowiedzi autobiograficznej oraz czasokresu, jaki można uwzględnić podczas realizacji tego zadania. Ostatecznie uzyskano 27 autobiografii tematycznych. Wszystkie wypowiedzi uczestników badań były realizowane w formie pisemnej i dotyczyły określonego obszaru nauczycielskiej aktywności, a mianowicie realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia formalnego. Osoby badane opowiadały historię swojego życia w pierwszej osobie, a źródłem wiedzy były ich własne wspomnienia i przeżycia zakodowane w pamięci.

Ze względu na specyfikę uzyskanego materiału badawczego zasadne stało się wykorzystanie techniki analizy danych, która pozwala na zbadanie treści znaczących w tekstach pisanych lub mówionych, wydobycie systemów znaczeń, najważniejszych elementów, głównych tematów, wątków i relacji między nimi¹²³. Zgodnie z propozycją Daniela Bertaux, nasze badanie przebiegało w trzech fazach: poszukiwania, analizy i syntezy. W fazie poszukiwań, na podstawie wstępnej analizy tekstów autobiografii tematycznych napisanych przez badanych nauczycieli, skonstruowano narzędzie do analizy – „Kartę autobiografii tematycznej”. Kategorie w niej zawarte, dotyczące treści wypowiedzi osób badanych, wyłoniły się w rezultacie wstępnego, poszukującego

¹²² Zob. podrozdział 2.4 niniejszej pracy.

¹²³ Zob. np. A. Cierpka: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 129.

czytania i uwypukliły te aspekty, które wydawały się interesujące dla dalszych, pogłębionych analiz badanego fenomenu, czyli edukacji kulturowej. Zidentyfikowanym kategoriom analitycznym nadano kody. Karta miała postać tabeli, składającej się z dwóch kolumn. Pierwsza kolumna zawierała wyłonione na podstawie wstępnego czytania kategorie analityczne wraz z przypisanymi im kodami, kolumna druga natomiast, została przeznaczona na wypowiedzi nauczycieli, będące ilustracją określonych kategorii analitycznych. Po skonstruowaniu narzędzia do analizy, uważnie przeczytano wszystkie prace nauczycieli. Każdy tekst podzielono na części nasycone wskaźnikami oraz dygresje i fragmenty wykraczające poza problem badań. Do wyróżnionych części tekstu przypisano kody, reprezentujące ustalone wcześniej kategorie analityczne. Na tym etapie Karta została wzbogacona i poszerzona o nowe kategorie, którym również nadano kody. Dotychczasowe postępowanie miało zatem charakter indukcyjny i polegało na poszukiwaniu w zgromadzonym materiale badawczym regularności i prawidłowości, właściwych dla zbiorowości a nie tylko dla indywidualium. D. Bertaux zauważył, że jeśli uda się uchwycić większą liczbę przypadków takich powtórzeń, to osiąga się pewność, że mamy do czynienia z przedmiotami nie pochodzącymi „z wyobraźni badaczy, ani mitomanii rozmówców”, lecz z rzeczywistości społecznej, wyrażanej pojedynczymi głosami jednostek¹²⁴. W efekcie, w tekstach autobiograficznych udało się wyłonić następujące wiodące pola tematyczne:

1. przejawy aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia formalnego (AN);
2. działania skutkujące sukcesem (DZSS);
3. uwarunkowania pozaszkolne aktywności nauczycieli, związane z realizacją edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego (UPAN);
4. uwarunkowania szkolne aktywności nauczycieli w zakresie edukacji kulturowej (USAN);
5. znaczenie edukacji kulturowej dla osobistego rozwoju badanych nauczycieli (ZOR);
6. plany nauczycieli, związane z realizacją edukacji kulturowej – perspektywa przyszłości (PLN).

Po ustaleniu wskazanych powyżej pól problemowych, przystąpiono do wypełnienia danymi poszczególnych kategorii Karty (kolumna

¹²⁴ D. Bertaux: *Funkcje wypowiedzi biograficznych w procesie badawczym*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa-Poznań, PWN, 1990, s. 77–78.

druga). W fazie tej zapisywano w odpowiednich kategoriach fragmenty autobiografii, nasuwające się myśli, skojarzenia, sformułowania. Powoli zaczęła rodzić się konstrukcja całości, pewnego myślowego wyobrażenia aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej oraz jej uwarunkowań. Była to już faza pełnego analizowania danych. Ich zrozumienie wymagało jednak czasu, a ujęcie teoretyczne/konstrukcja całości – dużo pracy. Kolejny etap rekonstrukcji zebranych w Karcie danych polegał na dokonaniu analizy refleksyjnej, której podstawą było poszukiwanie w obrębie wyłonionych pól problemowych pewnych regularności, prawidłowości oraz powiązań pomiędzy poszczególnymi sekwencjami danych, wydobycie podobieństw i różnic w narracjach badanych nauczycieli. Zadaniem autorek, na tym etapie prowadzonych analiz, było wyłonienie pojawiających się reguł, ram, czy wzorów orientacji oraz dokonanie zestawień i porównań przypadków podobnych, jak i różniących się, kategorii. Zakładano przy tym, że rekonstrukcja aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej oraz jej uwarunkowań może być traktowana jako mały krok w kierunku większych generalizacji¹²⁵. Wykorzystanie techniki analizy konstrukcyjnej umożliwiło wyróżnienie czterech empirycznych modeli¹²⁶ aktywności nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego: 1. nauczyciel „misyjny”; 2. nauczyciel „dobrze” realizujący edukację kulturową dla urzeczywistnienia głównych celów kształcenia; 3. nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach; 4. nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego¹²⁷. Na podstawie zestawienia i porównania poszczególnych modeli, podjęto także próbę sformułowania pewnych uogólnień, które mogą – jak się wydaje – stanowić podstawę do konstrukcji modelu normatywnego edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego. Należy w tym miejscu podkreślić, iż celem prowadzonych analiz nie było tworzenie teorii, lecz próba zrozumienia indywidualnych doświadczeń osób badanych w zakresie

125 R. E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*. W: *Metody badań jakościowych...*, s. 630.

126 Zob. D. Kubinowski: *Metody i techniki badawcze w pedagogice kultury. Próba typologizacji*. W: *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Red. J. Gajda. Lublin, Wyd. UMCS, 1998, s. 319.

127 W analizach wykorzystano elementy modelu prakseologicznego opracowanego przez Wojciecha Kosja, który uwzględnił elementy charakterystyczne dla procesu kształcenia (nauczania i uczenia się), tj.: cele, podmioty, przedmioty, środki, metody, warunki i rezultaty działań dydaktycznych. Zob. W. Kojas: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 43 i kolejne.

realizacji edukacji kulturowej, ich wyjątkowości oraz sformułowanie pewnych uogólnień, które jednak powinny zostać zweryfikowane w dalszych pogłębionych badaniach.

Przystępując do analizowania zgromadzonego materiału badawczego w postaci tekstów autobiograficznych nauczycieli, autorki zdawały sobie sprawę, że całkowite „zawieszenie” własnego punktu widzenia badanego fenomenu nie jest możliwe, ze względu na określoną perspektywę teoretyczną rozpatrywanego problemu, a także osobiste doświadczenia, związane z uczestnictwem w szeroko rozumianej kulturze. ↙

3.1.

Modele aktywności kulturowej nauczycieli w przestrzeni kształcenia formalnego – próba rekonstrukcji

3.1.1. Nauczyciel „misyjny”

W narracjach nauczycieli „misyjnych” można odnaleźć sposób rozumienia edukacji kulturowej zgodny z definicjami prezentowanymi w literaturze przedmiotu. Dla większości badanych edukacja kulturowa to wszelkie działania mające na celu umożliwienie potencjalnym odbiorcom jak najpełniejszego i najefektywniejszego korzystania z dostępnych im dóbr kultury. Oznacza to zarówno wyposażanie ich w narzędzia, służące do „czytania” i „pisanie” kultury, jak również włączanie w procesy i działania o charakterze kulturowym, wspomagające rozwój jednostki oraz budowanie dobrych relacji społecznych. Niektórzy nauczyciele zwrócili uwagę na bardzo szerokie znaczenie tego pojęcia oraz podkreślili konieczność rozróżnienia zjawisk kulturowych od jedynie kulturalnych. W dwóch przypadkach pojawiła się tendencja do utożsamiania edukacji kulturowej z kształtowaniem potrzeby uczestnictwa w kulturze i jej tworzenia, a zatem pojęcie to zostało zdefiniowane poprzez główne cele edukacji kulturowej oraz motywy podejmowania działań: *Nie da się nic zrealizować, jeżeli nie ma się takiej potrzeby w sobie. Potrzeby, która napędza do działania.*

Analiza tekstów autobiograficznych pozwoliła odkryć, że edukacja kulturowa ma ważne, bardzo osobiste znaczenie dla wszystkich nauczycieli zakwalifikowanych do tego modelu. Samo uczestniczenie w kulturze oraz rozwijanie własnej twórczości stanowi dla nich pożądaną wartość, nierzadko konstytuującą poczucie sensu życia. Warto podkreślić, że podejmowana przez nauczycieli aktywność ma za tło refleksję nad sobą, pełnioną rolę zawodową i odpowiedzialne kierowanie własnym zachowaniem. Nauczyciel „misyjny” to nauczyciel z pasją, który chce dzielić się tą pasją z innymi, ale to też osoba świadomie planująca własne działania, ukierunkowane na cele finalne (nadrzędne, główne), obejmujące większy okres czasu (kilka lat, a nawet całe życie zawodowe) i wynikające z przekonania o „misyjności” zawodu nauczyciela, z potrzeby wprowadzania zmian, które mogłyby „uczynić świat nieco lepszym”.

Treść celów finalnych w analizowanych tekstach odnosiła się do:

- wyrównywania szans rozwojowych osób wywodzących się ze środowisk zaniedbanych (*W swojej pracy staram się (...) odkrywać przed uczniami nowe tematy i nowe światy, aby ich wejście w dorosłość,*

wyście z wiejskiej szkoły nie było dla nich źródłem kompleksów, wręcz przeciwnie, aby mogli czuć się ubogaceni, pewni siebie i dobrze znający i rozumiejący otaczający świat i mechanizmy, jakie nim rządzą);

- rozwoju całego społeczeństwa (*Wychowywanie młodych ludzi poprzez edukację kulturową, a nie tylko kulturalną pozwoli na ukształtowanie społeczeństwa sprawiedliwego, tolerancyjnego i świadomego własnej wartości*);
- rozwijania aksjofery, zwłaszcza w zakresie wartości konstytuujących poczucie sensu życia (twórczość, autoedukacja);
- upowszechniania kultury, przygotowania uczniów do jej rozumienia (nauczyciel jako „siewca” kultury, dający „klucze” do jej zrozumienia).

Na podstawie wypowiedzi autobiograficznych nauczycieli „misyjnych”, można zauważyć, że urzeczywistnianie celów finalnych, nadrzędnych odbywa się poprzez realizację celów etapowych (podcelów, celów podrzędnych), które dotyczą bardziej bezpośredniej przyszłości. Ich treść okazała się mocno zróżnicowana, dostosowana w dużej mierze do specyfiki celu nadrzędnego, a także do postulowanych w podstawie programowej efektów kształcenia. Najczęściej dostrzegano potrzebę rozwijania zainteresowań uczniów sztuką, kreacji twórczej, kształtowania postaw moralnych oraz konkretnych cech osobowości podopiecznych, takich jak: odwaga, samodzielność, pewność siebie, odpowiedzialność.

Jak wynika z powyższych rozważań, w prezentowanym modelu mamy do czynienia z hierarchicznym układem celów, w którym cele etapowe zostały podporządkowane celom nadrzędnym. Wszystkie cele etapowe obudowano konkretnymi przykładami działań, które świadczą o dużej aktywności i faktycznym zaangażowaniu osób badanych w realizację edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego. Dla urzeczywistnienia założonych celów, nauczyciele wykorzystują głównie metody waloryzacyjne, częściej ekspresyjne niż impresyjne, lub z powodzeniem łączą obie te metody w jednym działaniu. Metoda impresyjna jest stosowana wobec przedstawień teatralnych, dzieł sztuki plastycznej, wartościowych filmów, utworów muzycznych i literackich, a także czynów ludzi, którzy swoim charakterem i osiągnięciami są w stanie wzbudzić zainteresowanie i podziw uczestników procesu kształcenia. Badani nauczyciele deklarują częste wyjazdy z uczniami do kin, teatrów, muzeów, galerii sztuki, opery, korzystają przy tym krytycznie z bogatej oferty instytucji kultury. Organizują też spotkania z pisarzami, poetami, ważnymi ludźmi (np. z byłymi jeńcami wojennymi, z powstańcami warszawskimi), jak również wieczory poetyckie, konkursy recytatorskie,

konkursy poświęcone twórczości konkretnych osób. Cechą charakterystyczną podejmowanych działań jest uczestniczenie w kulturze na równi, ale nie obawiają się pokazywać swoich emocji, wątpliwości, są autentyczni w przeżywaniu dzieł kultury. Wykazują oprócz tego duże zaangażowanie i pomysłowość w stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie sami wytwarzają bądź odtwarzają dane wartości (wyrażając niejako siebie), a zarazem je przeżywają (metoda ekspresyjna). We wszystkich analizowanych tekstach na pierwszy plan wysuwa się czynny udział uczniów w przedstawieniach teatralnych w roli aktorów, scenografów, reżyserów, organizatorów widowni, a nawet autorów prostszych dzieł scenicznych. Podobnie wartościowe przykłady to wytwarzanie dzieł sztuki (obrazy, rzeźba, plakaty) w pracy indywidualnej i zespołowej, a także praca z filmem krótkometrażowym, edukacyjnym, m.in. o tematyce regionalnej, ekologicznej, promocyjnej. Szczególnie interesujące wydaje się łączenie metody impresyjnej i ekspresyjnej w jednym działaniu, na przykład sprowadzenie do szkoły konkretnej wystawy z muzeum, zorganizowanie jej uroczystego wernisażu z udziałem całej społeczności szkolnej, a następnie warsztatów plastycznych, których efektem stają się prace uczniów wystawione w szkole. Nieco rzadziej nauczyciele wykorzystują w swojej pracy metodę projektów (projekty filmowe i międzynarodowe, dotyczące sztuki), czy też metodę dyskusji (na tematy moralne i etyczne) oraz metodę gier ulicznych, mających na celu poznanie historii danego miasta.

Opisane przykłady działań są często realizowane w ramach programów autorskich, tworzonych przez nauczycieli, a także innowacji, poszerzających treści z zakresu podstawy programowej o różne zagadnienia, związane z edukacją kulturową, np. teatralne i medialne. Wszyscy nauczyciele, zakwalifikowani do tego modelu mocno podkreślają, że podejmowane przez nich inicjatywy z zakresu edukacji kulturowej nie miałyby większych szans powodzenia, gdyby nie „mądra, otwarta i kreatywna” kadra pedagogiczna, idealna współpraca z dyrektorem szkoły oraz wsparcie rady rodziców. To jednak nie wszystko. Trudno bowiem, nie zauważyć, że nauczyciel „misyjny” posiada cechy lidera, potrafiącego swoimi pomysłami, zaangażowaniem, entuzjazmem „zarazić” inne osoby, pobudzić je do aktywności i współdziałania. Dlatego też, wiele inicjatyw nauczyciela „misyjnego” nie ogranicza się do jednej klasy, czy też grupy uczniów, jest w nie zaangażowana cała społeczność szkolna lub międzyszkolna (np. organizacja międzyszkolnych warsztatów teatralnych, cyklicznych konkursów dla szkół z najbliższego otoczenia) a także społeczność lokalna (np. sesje literackie w urzędzie

gminy z pokazem mody oświeceniowej; imprezy środowiskowe, związane z Dniem Seniora). Kolejną charakterystyczną cechą nauczyciela „misyjnego” stanowi umiejętność wykorzystywania zasobów najbliższego otoczenia dla realizacji własnych przedsięwzięć, np. kompetencji zawodowych aktorów teatru im. Adama Mickiewicza w Częstochowie w celu przybliżenia uczniom warsztatu pracy aktorskiej, czy też wypożyczenie strojów z teatru na przedstawienie przygotowywane przez uczniów dla władarzy gminy.

Większość działań, opisanych przez nauczycieli „misyjnych” wymagała nawiązania współpracy z instytucjami samorządowymi, oświatowymi i kulturalnymi, również z mediami, które nierzadko pomagały w pracy nad określonymi projektami (np. filmowymi), a potem brały udział w ich promocji. Współpraca ta jest często stała i systematyczna, o charakterze partnerskim, podporządkowana nadrzędnemu celowi. Obraz nauczyciela „misyjnego” wzbogacają jeszcze inne cechy, takie jak: kreatywność, upór w pokonywaniu trudności, systematyczność, konsekwencja, otwartość na nowe wyzwania i odwaga w działaniu. Opisywane osoby wykorzystują wszystkie dostępne techniki multimedialne i telefony komórkowe, które stały się nieodłącznym partnerem młodego człowieka. Ponadto wyraźnie widoczna we wszystkich wypowiedziach jest autoedukacja, rozumiana jako autonomiczny proces, w którym jednostka jest aktywnym podmiotem kierującym własnym rozwojem, zgodnie z uznawanymi przez siebie wartościami. Warto podkreślić, że w prezentowanym modelu autoedukacja stanowi punkt wyjścia dla realizacji edukacji kulturowej.

Dzięki aktywności autoedukacyjnej, ukierunkowanej na rozwijanie własnych zainteresowań i pasji, (m.in. poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju warsztatach, seminariach, kursach) są gromadzone zasoby, w postaci wiedzy, nowych umiejętności, wzorów osób znaczących (trenerów, edukatorów), od których uczestnicy badań świadomie czerpią inspiracje i pomysły we własnej pracy zawodowej. Można powiedzieć, że efekty autoedukacji przekładają się bezpośrednio na działania podejmowane dla realizacji edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego. Przykładem może być nauczyciel, który interesuje się Holokaustem i kulturą żydowską, poświęca swój wolny czas na szkolenia i warsztaty z tej tematyki, organizowane przez Muzeum Galicji w Krakowie, Muzeum POLIN w Warszawie, spotyka tam innych nauczycieli i edukatorów, zajmujących się tym zagadnieniem, nabywa nową wiedzę i odnajduje inspiracje, które wykorzystuje później we własnej pracy zawodowej. Efektem tych działań stała się podejmowana systematycznie

praca z wystawą na terenie szkoły, również o tematyce Holokaustu. Sam nauczyciel stwierdził, że działania te mogły być skuteczne tylko ze względu na jego wcześniejszą autoedukację w tym zakresie.

Takich przykładów w tekstach jest wiele. Dodatkowo można założyć, że edukacja kulturowa stanowi niewątpliwie płaszczyznę dla autoedukacji, zwłaszcza w sytuacjach uczestniczenia w kulturze na równi z uczniami, wspólnej pracy nad rozumieniem przekazów kultury. Nie wszyscy jednak nauczyciele uświadamiają sobie walory osobotwórcze takiej aktywności, w każdym razie nie piszą o nich wprost. Na podstawie uzyskanego materiału badawczego pośrednio można też wnioskować o sprawowaniu przez nauczycieli kontroli bieżącej, stale towarzyszącej działaniu oraz dokonywaniu krytycznej oceny, umożliwiającej rozpoznanie efektu podjętej aktywności. Osoby badane nierzadko opisywały zachowania uczniów w danym działaniu, ich reakcje, emocje, poziom zaangażowania i współpracy. Dzięki obserwacji uczniów, rozmowom z nimi, jak również z absolwentami szkoły, nauczyciele formułują wnioski dotyczące skuteczności podejmowanych przez siebie działań. Szczególnie cenne są dla nich bezpośrednie komentarze byłych podopiecznych, na temat pozytywnych zmian, jakie dokonały się w ich osobowości pod wpływem nauczyciela.

Analiza autobiografii nauczycieli „misyjnych” ujawniła jeszcze jeden ciekawy aspekt, a mianowicie – w żadnej wypowiedzi nie pojawiły się treści, dotyczące jakichkolwiek problemów z uczniami. We wszystkich narracjach zarysowuje się natomiast obraz ucznia aktywnego, kreatywnego, zaangażowanego, zainteresowanego proponowanymi przez nauczyciela treściami kształcenia, a nawet inicjującego konkretne projekty z zakresu edukacji kulturowej. O czym to świadczy? Czy faktycznie nauczyciele nie doświadczają żadnych trudności w kontakcie z uczniami? Albo mają szczęście do szczególnie uzdolnionych, bezproblemowych podopiecznych? A może przynajmniej częściowo odpowiedź ukryta jest w stwierdzeniu Beverly Conclin, które trafnie charakteryzuje przedstawicieli prezentowanego modelu: „Nauczyciel to ktoś bardzo wyjątkowy, kto potrafi wykorzystać swoją pomysłowość, dobroć i dociekliwy umysł do wypracowania rzadkiej umiejętności zachęcania innych do myślenia, marzenia, poznawania, próbowania, działania”.¹²⁸ ↩

128 Zob. np. znp-biskupiec.ehost.pl/index.php/aforyzmy



Sposób rozumienia edukacji kulturowej



1. Edukacja kulturowa jako wszelkie działania mające na celu umożliwienie potencjalnym odbiorcom jak najpełniejszego i najefektywniejszego korzystania z dostępnych im dóbr kultury.
2. Edukacja kulturowa jako kształtowanie potrzeby uczestnictwa w kulturze i jej tworzenia.

Cele



Działanie wyraźnie ukie-runkowane przez cele, które przyjmują układ hierarchicz-ny (cele finalne, nadrzędne, główne, związane z poczu-ciem „misji” oraz podporząd-kowane im cele etapowe).

Sposoby i metody



Metody waloryzacyjne, częściej ekspresyjne niż impresyjne, oraz efektywne łączenie obu tych metod w jednym działaniu.

Warunki działania



1. Działania nauczyciela nie ograniczają się do jednej klasy szkolnej czy grupy uczniów (angażowanie całej społeczności szkolnej i lokalnej).
2. Mocny akcent na wartość współpracy z dyrektorem szkoły, gronem pedagogicznym i radą rodziców.
3. Stała i systematyczna współpraca z instytucjami samorządowymi, oświatowymi i kulturalnymi o charakterze partnerskim, podporządkowana nadrzędnemu celowi.

Środki dydaktyczne



Środki dostosowane do metod, jakimi posługują się nauczyciele przy realizacji określonych celów; wykorzystywanie nowoczesnych środków dydaktycznych, np. multimedialnych.

Nauczyciel



1. Uczestniczenie w kulturze na równi z uczniami, wspólna praca nad rozumieniem „języka” kultury. Autentyczność w jej odbiorze i przeżywaniu.
2. Cechy i właściwości: kreatywność, upór w pokonywaniu trudności, systematyczność, konsekwencja, otwartość na nowe wyzwania i odwaga w działaniu; umiejętność wykorzystywania zasobów najbliższego otoczenia dla realizacji własnych przedsięwzięć.
3. Autoedukacja jako punkt wyjścia dla realizacji edukacji kulturowej (czerpanie ze zgromadzonych „zasobów”).

Uczeń



1. Słabo zarysowany wątek dotyczący uczniów.
2. Brak informacji o jakichkolwiek problemach z uczniami.
3. Zarysowany obraz ucznia aktywnego, kreatywnego, zaangażowanego, zainteresowanego, inicjującego konkretne projekty z zakresu edukacji kulturowej.

Rezultaty



1. Sprawowanie przez nauczyciela kontroli bieżącej oraz dokonywanie krytycznej oceny, umożliwiającej rozpoznanie (na podstawie obserwacji i rozmów z uczniami) efektu podjętej aktywności.
2. Można wnioskować, że nauczyciele osiągają zakładane cele etapowe. Są też zainteresowani własną skutecznością w zakresie realizacji celów finalnych, np. utrzymują kontakt z absolwentami i śledzą ich dalsze losy.

3.1.2. Nauczyciel „dobrze” realizujący edukację kulturową dla urzędywistnienia głównych celów kształcenia

Nauczyciele reprezentujący model II są osobami aktywnymi zarówno w życiu osobistym, społecznym, jak i zawodowym, poważnie traktującymi swoje obowiązki zawodowe. Realizację założeń edukacji kulturowej naturalnie wpisują w organizację pracy szkoły. Cechami wyróżniającymi ten typ nauczycieli jest wysoki stopień refleksyjności oraz dążenie do samorozwoju. Nie bez znaczenia jest ich silny związek z regionem, miastem, w którym mieszkają i pracują.

Model II jest modelem najliczniej reprezentowanym przez badanych nauczycieli. Przypomnijmy tylko, iż zakwalifikowanych do tego modelu zostało piętnastu nauczycieli (13 kobiet i 2 mężczyzn). Wśród tak licznej reprezentacji powtarzają się pewne cechy, sposoby działań, osiągnane rezultaty, podobna wizja roli szkoły w realizacji założeń edukacji kulturowej, w tym roli nauczyciela w tych działaniach.

Ciekawymi poznawczo są przypadki nauczycieli regionalistów, związanych z miejscem swojego urodzenia, zamieszkania, pracy. Nauczycieli podejmujących świadome, planowe, systematyczne kształcenie regionalne uczniów, zarówno w systemie lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym. Charakterystyczną wypowiedzią reprezentującą ten typ aktywności nauczycielskiej, jest wypowiedź nauczycielki języka polskiego. W pierwszych zdaniach tej wypowiedzi czytamy:

Pochodzę z niewielkiej wsi położonej niedaleko Bielska-Białej – z Bestwiny. Myślę, że to podstawowa informacja, od której należy wyjść w rozważaniu o moich doświadczeniach związanych z edukacją kulturową. Głównie ze względu na istotę przywiązania emocjonalnego do miejsca, z którego się wywodzimy. Chcąc nie chcąc chłoniemy i przyswajamy pewne cechy środowiskowe charakterystyczne dla regionu pochodzenia: odruchy, zachowania, system wartości, sposób komunikowania się, czy inne elementy życia obyczajowego i kulturowego, które obserwujemy i których uczymy się od najmłodszych lat – pozostają z nami na zawsze. W ten sposób przecież kształtujemy naszą tożsamość. A moje miejsce pochodzenia jest dość wyjątkowe – i wcale nie piszę tak dlatego, że jest „moje”. Mam tu na myśli przynależność terytorialną swojego regionu rozpatrywaną z perspektywy podziału etnograficznego.

Inną, charakterystyczną grupą nauczycieli są tacy, których aktywność ukierunkowana jest na samokształcenie, których cechuje wysoki stopień podnoszenia kwalifikacji zawodowych. *Mnie opisane powyżej działania pozwoliły z całą pewnością rozwijać się zawodowo oraz zaspokoić ambicje*, pisze jedna z nauczycielek. Są to nauczyciele kończący studia doktoranckie, kolejne studia podyplomowe, z zakresu

informatyki w Katowickiej Akademii Ekonomicznej, studia podyplomowe w Łodzi „Edukator języka migowego”, logopedię w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, podyplomowe Studium Arteterapii w Polskim Instytucie Ericksonowskim w Łodzi, biorący udział w Letniej Szkole Języka Migowego, uczestniczący w cyklu warsztatów w BWA w Katowicach, w warsztatach „Inne muzeum” prowadzonych przez Marię Parczewską i Janusza Byszewskiego w Centrum Sztuki Współczesnej w Zamku Ujazdowskim w Warszawie. Nauczyciele będący autorami publikacji książkowych, np. „Tradycyjne oraz współczesne zabawy i gry dziecięce”, „Opowieści czarownicy Betuli”, „Nasze kunsztownie”.

Jedna z analizowanych wypowiedzi, to wypowiedź nauczycielki wzorcowo łączącej edukację szkolną z pozaszkolną, zarówno w warstwie organizacyjnej, jak i dydaktycznej. W jej wypowiedzi czytamy m.in.:

Oczywiście, można ograniczyć lekcję do sali lekcyjnej, zeszytu i podręcznika, ale mnie to nie wystarczało. Przekonałam się, że wszystko jest kwestią interpretacji oraz potrzebą właściwego doboru argumentów; (...) stosując odpowiednią motywację, tzn. traktując zajęcia z edukacji kulturowej jako element zajęć dydaktycznych, ocenianych na bieżąco i z których ocena ma wpływ na ocenę końcową, co więcej, nie jest mniej lub bardziej ważna od oceny ze sprawdzianu czy zadania klasowego, zyskałam zaangażowanie uczniów.

Organizacja procesu dydaktycznego opisywanej szkoły, rodzaj podejmowanych działań edukacyjnych, współpraca ze środowiskiem lokalnym, ocena pracy ucznia, postawa nauczycieli, stanowiąc mogą wzorcowy przykład organizacji edukacji kulturowej w szkołach. Przykład tym bardziej uczyący, że rysowany przez nauczyciela pełniącego funkcję wicedyrektora szkoły.

Wśród analizowanych wypowiedzi zwraca uwagę jeszcze jedna autobiografia napisana przez nauczyciela realizującego projekt w ramach programu operatorokultury.pl oraz Dom Kultury+ Inicjatywy Lokalne. Jest to nauczyciel „wyedukowany” przez programy NCK, program Bardzo Młoda Kultura i Dom Kultury+. Treść wypowiedzi jest wyjątkowo bogata w informacje płynące z doświadczeń wypowiadającego się nauczyciela (12-letni staż pracy), ale i wiedzy pozyskanej, jak można się domyślać, przez udział w cyklu szkoleniowym oferowanym przy realizacji programów edukacji kulturowej w województwie śląskim. Programów dotujących projekty z zakresu edukacji kulturowej w szkołach, ale chyba przede wszystkim, edukujących nauczycieli i animatorów/edukatorów do podejmowania świadomej, zaplanowanej działalności w zakresie realizacji edukacji kulturowej w szkole i poza szkołą.

Badani nauczyciele bardzo różnie definiują pojęcie edukacji kulturowej. Definicje sformułowane *explicite* pojawiają się rzadko, na 15 wypowiedzi w modelu II w 4 mamy do czynienia z definicją wyrażoną wprost. Częściej sformułowane są definicje *implicite*, w których specyfika edukacji kulturowej określana jest poprzez charakter podejmowanych działań, cele, jakim te działania służą, rezultaty, jakie dzięki nim uzyskujemy. Wydaje się, iż znaczna część badanych zgodziłaby się z wypowiedzią nauczycielki języka polskiego w gimnazjum, w której czytamy:

Odnoszę nieodparte wrażenie, że gdybyśmy dzisiaj zapytali czynnych nauczycieli, co to jest edukacja kulturowa, to spora część z nich miałaby problem z wyjaśnieniem tego pojęcia. Mimo tego, że prawie każdy w mniejszym bądź większym stopniu zajmuje się nią. Ja sama rozpoczynając pracę nad tym tekstem musiałam sięgnąć po mądre wyjaśnienie tego terminu, aby skonfrontować je z tym, które sobie stworzyłam.

W definicjach bezpośrednio sformułowanych pojawiają się odwołania do definicji przywołanej przez autorki niniejszego opracowania w narzędziu badawczym: wedle M. Kosińskiej edukacja kulturowa to proces przygotowywania do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze¹²⁹. Analogicznie wśród badanych nauczycieli czytamy: *edukacja kulturowa jest procesem przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego, często też krytycznego uczestnictwa w kulturze*. W wypowiedzi polonistki pojawia się doprecyzowanie, iż:

edukacja kulturowa powinna przygotowywać nie tylko do aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, ale także do brania odpowiedzialności za jej tworzenie. Jak inaczej nauczyć dzieci samodzielnej i krytycznej analizy wytworów kulturowych, jeśli nie poprzez próby ich kreowania?

pyta nauczycielka. W tej samej wypowiedzi badana wprowadza rozróżnienie pomiędzy edukacją kulturową, a edukacją kulturalną, tę drugą wiążąc z odbiorem treści kulturowych, a pierwszą z:

efektywną interpretacją wszelkich relacji społeczno-kulturowych, także własnych. Efektywna edukacja kulturowa ma na celu poszerzyć takie wąskie rozumienie uczestnictwa – wyposażać uczniów w krytyczne narzędzia do jej odbioru, które pogłębią zrozumienie i zarazem pozwolą na pewne modyfikacje, pobudzą do myślenia, działania, aktywności twórczej.

W definicję edukacji kulturowej wpisane jest pojęcie uczestnictwa w kulturze.

¹²⁹ Zob. Aneks nr 1. Wzór narzędzia badawczego.

Edukacja kulturowa to tworzenie warunków do rozwijania uczestnictwa w kulturze oraz wdrażania do aktywności twórczej. Jednym z warunków aktywnego uczestnictwa w kulturze, wskazanym przez nauczyciela języka polskiego, jest udział uczniów w imprezach środowiskowych, tj.:

dożynkach, jasełkach, kermaszu świątecznym itp. Zaproponowane przez szkołę działania skutkują nie tylko pogłębieniem wiedzy i umiejętności dzieci, ale dają ponadto okazję do spotkań w grupie rówieśniczej, wymiany doświadczeń, nawiązania nowych znajomości a także utrwalania zasad savoir vivre'u i kształtowania postawy świadomego uczestnictwa w kulturze.

Oprócz sformułowań uogólniających, dotyczących edukacji kulturowej, pojawiają się wypowiedzi osobiste, w których określana jest jej rola w życiu konkretnego nauczyciela:

Mnie samej edukacja kulturowa pozwala rozumieć, w jaki sposób kultura powstaje w codziennych praktykach, i w jaki sposób praktyki te warunkowane są przez społeczne i ekonomiczne konteksty. Pozwala ona wzmacniać procesy świadomego kształtowania postaw, wyborów, decyzji, rozumienia własnych ograniczeń i możliwości.

Cele były jednym z podstawowych kryteriów kwalifikacji wypowiedzi do poszczególnych modeli aktywności zawodowej nauczycieli realizujących edukację kulturową w szkołach. Cele formułowane przez nauczycieli w modelu II uporządkowane są hierarchicznie: od celów naczelnych poprzez ogólne do szczegółowych. Żaden z przykładów formułowanych celów nie ma postaci operacyjnej. Edukacja kulturowa, organizowana przez nauczycieli w modelu II, ma prowadzić do rozwoju osobowości ucznia. Jedna z nauczycielek pisze:

Nadrzędnym celem wszystkich moich działań od początku pracy zawodowej, był i jest wszechstronny rozwój każdego ucznia na miarę jego możliwości.

Cele edukacji kulturowej są „wplecione” w realizację innych celów kształcenia. W wypowiedziach nauczycieli modelu II mamy wielokrotnie przywołane cele formułowane *explicite*; w jednej z wypowiedzi zajmują, w postaci ciągłej, 4 strony tekstu. Cele formułowane przez badanych nauczycieli odnoszą się głównie do sfery poznawczej i emocjonalnej:

Odpowiednia edukacja kulturowa to działanie pobudzające także sprawność intelektualną. Może doprowadzić nawet do zmiany światopoglądu, wykształcenia się pewnych przekonań i postaw.

Sfera emocjonalna najlepiej rozwija się w działaniu, podczas

aktywności twórczej. Gros formułowanych przez nauczycieli celów właśnie do takich działań się odnosi:

Staram się wzbudzić spontaniczną aktywność własną dzieci, radosne przeżywanie zarówno odbierania sztuki, jak i własnego twórczego zaangażowania w różnorodne formy działania.

Niezwykłe budującym jest fakt bardzo aktywnej postawy nauczycieli w tworzeniu warunków do rozwoju twórczego uczniów. Warunki te tworzone są m.in. poprzez udział uczniów w projektach, w tym międzynarodowych, innowacjach pedagogicznych, programach autorskich. W wielu opisanych projektach, innowacjach przytoczone są cele szczegółowe, jakie nauczyciel chciał – czy chce – osiągnąć w pracy z uczniami. Użyty w wypowiedziach czas przeszły i przyszły odnosi się do projektów już zrealizowanych, jak również planowanych do realizacji (np. w relacji nauczycielki języka polskiego czytamy o planach zrealizowania międzynarodowego projektu eTwinning „My cultural roots – Moje kulturowe korzenie” oraz planach opracowania [jako wychowawca klasy] projektu: „Dziecko w kulturze”. Wykorzystanie edukacji kulturowej w pracy wychowawczej jest bardzo dobrym pomysłem, przynoszącym znaczące efekty edukacyjne, o czym mogli przekonać się uczniowie gimnazjum uczestniczący w „Godzinie dla świata”: *Zaproponowaliśmy ciekawą formułę cyklu godzin wychowawczych realizowanych wybraną metodą artystyczną*. Podobnie jak uczniowie Zespołu Szkół Odzieżowych i Ogólnokształcących uczestniczący w cyklu lekcji wychowawczych „Patroni naszych ulic”.

Cele zakładamy w fazie projektowania działania edukacyjnego, w tym kulturowego, rezultaty są wynikiem podjętego działania. Badani nauczyciele efekty swoich działań odnoszą do różnych poziomów i obszarów kształcenia: od efektów uzyskiwanych dzięki współpracy międzyinstytucjonalnej szkół i instytucji kultury, po sukcesy pojedynczych uczniów, wreszcie sukcesy samych nauczycieli.

Jeden z ważnych fragmentów wypowiedzi nauczycielskiej odnosi się do samorozwoju, jako efektu działań kulturowych:

Wypada się w końcu przyznać, że wszystkie działania, które podejmuję, wynikają w znacznej mierze z egoistycznej potrzeby samorozwoju. Udział w różnych formach edukacji kulturowej nie tylko rozwija moich uczniów, ale również rozwija mnie jako człowieka i nauczyciela.

We fragmencie innej wypowiedzi, zatytułowanej *Sukcesy naukowe i nie tylko*, zapoznajemy się z opisami bibliograficznymi: 1. książka

autorstwa wypowiadającej się nauczycielki, 2. recenzja tejże książki, 3. autorski artykuł naukowy, 4. recenzja napisana przez badaną, 5. artykuły popularnonaukowe i prasowe, 6. albumy opracowane przez wypowiadającą się, 7. rozdziały w monografiach naukowych, 8. artykuły przyjęte do druku. Niewątpliwie opisane efekty działań nauczycielskich rozpatrywać można w kategoriach osobistego sukcesu zawodowego. Częściej jednak nauczycielskie sukcesy pokazywane są jako sukcesy uczniowskie: *Czy w mojej pracy odniosłam jakieś sukcesy?* – pyta nauczyciel polonista jednego z katowickich liceów:

Myślę, że tak. Te najważniejsze wynikały z sukcesów pojedynczych uczniów. Wśród moich absolwentów są aktorzy, reżyserzy, dziennikarze, architekci czy poloniści i to oni pozwalają mi wierzyć, że moja praca ma sens i będą jej kontynuatorzy, dla których edukacja kulturowa będzie rzeczą równie ważną jak dla mnie.

Inna nauczycielka, polonistka, również w liceum, chwali się sukcesami jednej z uczennic, która:

została aktorką lokalnej sceny CK Teatru Sztuk, ale przede wszystkim laureatką kolejnych dwóch edycji konkursu „Pamiętajmy o Osieckiej”.

W analizach efektów kształcenia warto wspomnieć o ocenianiu jako czynniku motywującym uczniów do pracy. Ocenianie postępów uczniów w zakresie edukacji kulturowej nie jest łatwe, również ze względu na kłopoty z operacjonalizacją efektów kształcenia w tym zakresie. Tym bardziej warto przytoczyć dobre praktyki, przynoszące pożądane efekty dydaktyczne i wychowawcze:

Ponadto stosując odpowiednią motywację, tzn. traktując zajęcia z edukacji kulturowej jako element zajęć dydaktycznych, ocenianych na bieżąco i z których ocena ma wpływ na ocenę końcową, co więcej, nie jest mniej lub bardziej ważna od oceny ze sprawdzianu czy zadania klasowego, zyskałam zaangażowanie uczniów.

Ocena z edukacji kulturowej dokonywana jest na bieżąco, jest tej samej „wagi”, co inne, wchodzi w zakres średniej ocen.

Edukację kulturową w szkole organizuje się dla ucznia, to on jest w głównej mierze odbiorcą oferty kulturalnej przygotowywanej przez nauczycieli, dyrekcję szkoły. Tym bardziej cieszy fakt, iż powtarzającym się wątkiem w wypowiedziach nauczycieli zakwalifikowanych do modelu II jest zwrócenie się w stronę ucznia i realizacja jego potrzeb, zainteresowań, a co się z tym wiąże dostosowanie oferty edukacyjnej i kulturowej do potrzeb określonej grupy odbiorców, do konkretnej klasy, do konkretnego ucznia. Oto przykłady:

Wszystkie moje działania wynikają z rozpoznawanych potrzeb uczniów. Aby prowadzić jakąkolwiek edukację, w tym kulturową, trzeba nauczyć się słuchać. Jedna klasa będzie uwielbiała wystawy malarstwa, druga pokocha teatr, jeszcze inna fotografię, a czasami trzeba zadania indywidualizować, zlecając każdemu uczniowi coś innego; Wszystko bowiem zależy od zespołu klasowego, z którym współpracuję. Staram się wybierać projekty edukacyjne i oferty z szeroko pojętej edukacji kulturowej, biorąc pod uwagę predyspozycje i zainteresowania prowadzonego przeze mnie zespołu klasowego. Muszę powiedzieć z perspektywy czasu, że to było dobrych siedem lat. Nauczyłam się pokory i zrozumiałam, że moje wyobrażenia i marzenia nie muszą być spójne z tym, czego pragną uczniowie i ich rodzice.

Zachowania, działania, postawy ucznia zależne są od postaw nauczyciela:

Innym problemem mógł być entuzjazm i zaangażowanie uczniów, ale tutaj bardzo szybko przekonałam się, że wszystko zależy ode mnie i mojego nastawienia. Nauczyciel swoim zapałem i energią potrafi porwać uczniów do działania lub brakiem zapału i energii zniechęcić ich do działania.

Nauczyciel zaangażowany, mający swoje pasje, zainteresowania potrafi „pociągnąć” za sobą uczniów:

Oczywiście złapali bakcyła, chcieli coraz więcej. Więc chodziliśmy na spektakle baletowe i operetki. Cieszyły mnie te chwile, ponieważ widziałam jak na moich oczach rośnie nowe pokolenie zauroczone sztuką.

Jest to zależność dwustronna, uczeń może też inspirować nauczyciela:

Namówiona przez uczniów do obejrzenia pierwszego filmu z serii „Persy Jackson w świecie bogów olimpijskich” tak wciągnęłam się w tę historię, że postanowiłam przeczytać wszystkie tomy serii. Z kolei kilka lat temu za namową ucznia przeczytałam „Kod Leonarda da Vinci” Dana Browna. I nie żałowałam.

W rysowanych przez nauczycieli sylwetkach ucznia zauważyć można zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne. Z jednej strony otwartość, zaangażowanie, chęć działania, tworzenia, z drugiej apatia, postawa bierna, czy wręcz negująca propozycje nauczyciela. Chyba zbyt wielkim uproszczeniem byłoby stwierdzić, za jednym z badanych nauczycieli, iż:

Dziecko, któremu stworzy się odpowiednie warunki do twórczego działania, będzie kreatywne, niezależne, elastyczne i otwarte wobec zmieniającej się rzeczywistości.

Pojęcie warunków jest bowiem jednym z bardziej złożonych w naszych analizach.

W wypowiedziach badanych nauczycieli szczególną uwagę zwracają dwa opisy. Jeden to opis dziecka przedszkolnego i powiązanie edukacji kulturalnej z naturalnym rozwojem dziecka:

Edukacja kulturalna jest rytmem dziecięcego, codziennego życia. Wyzwała wrażliwość na piękno i budzi pozytywne emocje. Ogromne zadanie stoi przed nauczycielami wychowania przedszkolnego. To oni mogą przyczynić się o tego, że 6–7 latek będzie zainteresowany wizytą w muzeum czy galerii, a 3–4 latek, przechodząc przez miejski rynek, wysłucha historii o herbie Katowic lub zainteresuje go hejnał. Może ich zaangażowanie oraz aktywność spowoduje, że maluchy, gdy dorosną, zechcą żyć i pracować w mieście, w którym się urodziły. Będą tworzyć jego kulturę i historię.

Drugi z charakterystycznych opisów, to opis dzieci z dysfunkcjami i zwrócenie szczególnej uwagi na specyfikę pracy z takim twórcą i odbiorcą kultury:

Dużą barierą w realizacji wszelkich przedsięwzięć artystycznych są uwarunkowania psychofizyczne naszych wychowanków, np. labilność emocjonalna, zaburzenia równowagi związane z uszkodzeniem narządu słuchu, trema sceniczna. Stanowią one wyzwanie dla osoby prowadzącej, która pomaga uczniom pokonywać ograniczenia poprzez dobór odpowiednich metod i form pracy pedagogicznej i teatralnej.

W wypowiedziach nauczycieli obok pewnych uogólnień formułowanych w postaci zdań opisujących uczniów, oceniających ich postawy, zdań wyjaśniających uwarunkowania takiego lub innego zaangażowania ucznia w działanie kulturowe, pojawiają się zdania opisujące konkretnego ucznia. Ucznia z jakiegoś powodu zapamiętanego i przywołanego w osobistej wypowiedzi przez nauczyciela:

Niedawno chłopiec z klasy matematyczno-fizycznej powiedział mi, że nauczyłam go patrzeć w górę i zauważać piękno. Warto trudzić się, aby usłyszeć takie słowa, a chodziło o zwykłą pracę domową. „Zrób zdjęcie secesyjnej kamienicy w Katowicach. Każdy uczeń ma sfotografować inny budynek”. Zdjęcia były przepiękne. Rzeczywiście niemal żadna kamienica się nie powtórzyła – nauczyli się szukać i dostrzegać piękno. Potem w mojej pracowni urządziliśmy małą galerię tych zdjęć.

Jednym z istotnych elementów poddawanych analizom porównawczym w poszczególnych modelach aktywności zawodowych nauczycieli w interesującym nas zakresie są warunki, w jakich odbywa się proces kształcenia. Pojęcie warunków w prowadzonych badaniach

nad modelami edukacji kulturowej jest bardzo szerokie. W zakres tego pojęcia wchodzi: organizacja pracy dydaktycznej szkoły; podstawa programowa; dyrekcja; grono pedagogiczne; rodzice; budynek szkoły, wyposażenie, współpraca międzysektorowa. Został on wyznaczony zarówno na podstawie analiz teoretycznych, jak i empirycznych.

W wielu analizowanych wypowiedziach autorki dostrzegają pewną schizofreniczność sytuacji szkolnej. W czym przejawia się ta sytuacja? Teoretycznie system kształcenia szkolnego sprzyja realizacji edukacji kulturowej w szkole:

Podstawa programowa z języka polskiego bardzo wyraźnie akcentuje konieczność kształcenia świadomego uczestnika i współtwórcy kultury. Nie przekłada się to jednak na wymagania stawiane nauczycielowi czy na dobór tekstów literackich.

W innym miejscu tej samej wypowiedzi czytamy:

Niedawno brałam udział w konferencji szkoleniowej z nowej podstawy programowej języka polskiego, która dotknie nowe klasy VII i VIII. Pani, która posługiwała się podczas wykładu MEN-owską prezentacją, bardzo mocno podkreślała „powrót do korzeni”. Słowo „tradycja” padało w co trzecim zdaniu. A wyraz „kultura” został odmieniony przez wszystkie przypadki. Tak naprawdę większość polonistów obecnych na auli załamywało ręce słysząc o powrocie do tradycyjnego kanonu lektur, rozbiściu „Pana Tadeusza” na 4 lata (co roku uczniowie omawiają inne fragmenty), obowiązkowemu omawianiu „Siłaczki”, „Katarynki” i „Quo Vadis” przez trzynasto- i czternastolatków. Myślę, że jest to sposób na włożenie nauczycieli w pewne ryzyko – ilość materiału narzucona przez podstawę uniemożliwi tak naprawdę efektywną i efektowną edukację kulturową.

Podobnie sytuacja wygląda z organizacją procesu kształcenia:

Gdyby wczytać się w szczegółowe zagadnienia z podstawy programowej przekonamy się, że przedmiot – język polski – poza zagadnieniami dotyczącymi historii i teorii literatury oraz języka ma wpisane różnorodne zagadnienia z edukacji kulturowej. Są zatem w podstawie programowej elementy, które wymagają nawiązania współpracy z muzeami, teatrami czy lokalnymi ośrodkami kultury. Oczywiście, można ograniczyć lekcję do sali lekcyjnej, zeszytu i podręcznika, ale mnie to nie wystarczało. Przekonałam się, że wszystko jest kwestią interpretacji oraz potrzebą właściwego doboru argumentów.

Zarówno podstawa programowa, jak i organizacja procesu kształcenia w szkole nie uniemożliwia efektywnej i efektywnie realizowanej edukacji kulturowej w szkole. Mamy tego przykłady w analizowanych

wypowiedziach nauczycieli. Niestety, nie można uznać tych przypadków za normę. Większość z wypowiadających się nauczycieli wśród czynników utrudniających praktyczną realizację edukacji kulturowej w szkole wskazywała właśnie na ograniczenia wynikające z programu:

Ogromną przeszkodą jest, np. konieczność realizacji podstawy programowej na przedmiotach jednogodzinnych. Jeżeli jakieś wyjście do teatru czy kina zabiera nauczycielowi możliwość odbycia swojej lekcji, to najczęściej będzie on przeciwny takim wycieczkom i będzie to niestety zrozumiałe.

Jeżeli nauczyciele z sukcesami realizujący edukację kulturową wskazują na takie ograniczenia, to można przypuszczać, iż u innych nauczycieli może to być barierą, której niejednokrotnie nie pokonują. Wypowiadająca się nauczycielka pisze o konieczności realizacji podstawy programowej obejmującej wszystkie przedmioty kształcenia, nie tylko te z zakresu przedmiotów związanych z edukacją kulturową. Trudno jest tak zorganizować proces kształcenia szkolnego, aby uczniowie praktycznie uczestniczyli w kulturze, w szkole oraz poza murami szkoły, w różnych instytucjach kultury, i by nie kolidowało to z realizowaniem zapisów podstawy programowej z przedmiotów ścisłych. Nie jest to praktycznie możliwe, co udowodnili badani nauczyciele.

Charakterystyczną cechą dla co najmniej kilku opisów działań nauczycieli jest cykliczność, regularność, planowość, świadoma organizacja codziennej pracy szkoły. *O przygotowaniu uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze pamiętam organizując codzienną pracę szkoły*, pisze nauczyciel. Co składa się na tę codzienność szkolną? Codzienne dwudziestominutowe czytanie; koła zainteresowań (muzyczno-wokalne, plastyczne, taneczne oraz teatralne) działające w szkole; zespół instrumentalno-muzyczny, który tworzą uczniowie szkoły; comiesięczne piątkowe wieczory filmowe (to spotkania po 20.00, odbywające się w bibliotece szkolnej); comiesięczne wyjazdy do różnych teatrów Krakowa.

W opisach działań nauczycieli zwracają uwagę dwie sytuacje: 1) sposoby „radzenia sobie” w tradycyjnym systemie szkolnym oraz 2) wyjście z systemu, zmiana miejsca pracy, która pozwala na mniej sformalizowaną organizację procesu kształcenia. O tym, że można z powodzeniem prowadzić edukację w systemie szkolnym, przekonujemy się analizując wypowiedź pełniącą funkcję wicedyrektora szkoły nauczycielki języka polskiego w liceum. Opis współpracy liceum z Centrum Kultury Teatr Sztuk w Jaworznie, w tym opis działań, w których czynny udział brali uczniowie szkoły, zajmuje 3 strony maszynopisu. Dodajmy, iż wypowiadająca się nauczycielka przedstawiała trzyletni

okres współpracy, co znacznie uwiarygadnia i urealnia zakres i charakter podejmowanych działań kulturowych. Nauczycielka uznana została przez autorki niniejszego opracowania za nauczyciela wzorcowo łączącego edukację szkolną z pozaszkolną, a jej przykład za wyjątkowy. Częściej w opisach działań nauczycieli do czynienia mamy z bardziej lub mniej udanymi próbami obchodzenia systemu i radzenia sobie ze sformalizowanym systemem klasowo-lekcyjnym. W jednej z wypowiedzi nauczycielka plastyki informuje o przyczynach zmiany miejsca pracy:

W pewnym momencie zaczęłam mi przeszkadzać tradycyjny system edukacyjny z wszystkimi jego elementami.

Nauczycielce „przeszkadzały”: programy kształcenia konieczne do realizacji, tradycyjny system oceniania, 45-minutowe cykle lekcyjne, zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na przedmioty artystyczne w szkołach. Co zyskała dzięki „ucieczce z systemu”? Możliwość prowadzenia zajęć metodą warsztatową, możliwość realnego wychowania uczniów przez sztukę, zajęcia plastyczne prowadzone w blokach 2–3 godzinnych, raz w miesiącu całonocny wyjazd plenerowy dla uczniów, możliwość uczestniczenia uczniów klas młodszych w każdy piątek w całonocnych „Spotkaniach ze Sztuką”.

Jednym z najistotniejszych warunków jakości realizacji edukacji kulturowej w szkole jest postawa dyrekcji względem tych działań. W wypowiedziach nauczycieli zakwalifikowanych do modelu II opisane są dwie postawy. Z jednej strony akceptująca, wspierająca, sprzyjająca, z drugiej, utrudniająca, negująca. Idealną jest sytuacja, gdy prowadzący z sukcesami edukację kulturową w szkole nauczyciel pełni funkcję dyrektora, czy też wicedyrektora szkoły. Wśród 15 analizowanych wypowiedzi w 4 mamy do czynienia z taką sytuacją. Symptomatyczne są tu dwie wypowiedzi. Pierwsza to wypowiedź dyrektorki przedszkola:

pracując w przedszkolu od ponad 30 lat, nie dostrzegam żadnych czynników utrudniających dla praktycznej realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia przedszkolnego¹³⁰,

z kolei druga, to wypowiedź wicedyrektorki liceum, która pisze:

Oczywiście, są pewne stałe elementy w każdym roku szkolnym – comiesięczne wyjazdy do teatru lub kina, wizyty w muzeum. Pełniąc funkcję wicedyrektora szkoły, wprowadziłam też obowiązek wpisany w realizację podstawy

¹³⁰ W zapisie wypowiedzi zachowana oryginalna stylistyka wypowiadającej się Nauczycielki.

programowej: raz na okres/semestr wizytę całego rocznika w instytucji kultury – najczęściej jest to teatr lub kino studyjne, wszystko po to, aby wykształcić nawyk korzystania z kultury w życiu dorosłym.

To są pozytywne, budujące przykłady. Postawa dyrekcji sprzyjająca, akceptująca, wspierająca, jest zdecydowanie częściej opisywana w badanych wypowiedziach, niż ta utrudniająca, negująca, którą obrazuje następująca wypowiedź:

Byłam zmęczona ciągłym przekonywaniem kolejnych dyrektorów o znaczeniu tego przedmiotu dla pełnego rozwoju osobowości dziecka i jednocześnie czułam, że sama popadam w rutynę.

Niemniej ważnym od wsparcia dyrekcji w realizacji edukacji kulturowej w szkole, jest wsparcie grona pedagogicznego:

Wspaniała współpraca z gronem pedagogicznym, które wspiera, pomaga w trudnych chwilach, ale także aktywnie włącza się w proponowane pomysły jest ogromnym napędem do stałego rozwoju,

pisze nauczycielka polonistki z Katowic. Współpraca ta przejawia się w następujących działaniach: opracowywanie i realizacja wspólnych projektów, np. „Comenius”, „Życie w zamkach i pałacach – elementy lokalnej historii i sztuki istotne dla dziecka”; powoływanie i prowadzenie teatrów, grup teatralno-cyrkowych, np. „Cyrk na Kólkach”; organizacja festynów i zabaw tanecznych dla mieszkańców miejscowości; przygotowywanie i odgrywanie bajek dla mieszkańców wsi; wspólne opracowywanie programów autorskich, np. „Spotkania ze sztuką”; konkursów, np. „Poetą o sobie”.

W analizowanych wypowiedziach zwraca uwagę współpraca wśród nauczycieli „przedmiotowców” (np. nauczycieli przedmiotów artystycznych – efektem jest, m.in. program „Spotkania ze sztuką”; polonistów – wspólne przygotowywanie „Dnia śląskiego”, konkursu „Poetą o sobie”). Jedna z wypowiedzi zawiera konkretne przykłady wspólnych działań nauczycielki polonistki z nauczycielami różnych specjalności i dyscyplin: przygotowywanie jasełek i występów wielkanocnych z katechetką, współpraca z nauczycielem przyrody w organizacji międzywojewódzkiego konkursu przyrodniczego, współpraca z dyrektorem szkoły w przygotowaniu występów podczas dożynek sołeckich, współpraca z wychowawcami podczas przygotowań do kiermaszu bożonarodzeniowego. Zdecydowanie rzadziej obecne są uwagi krytyczne co do grona pedagogicznego. Jeden z nauczycieli pisze o tzw. „syndromie kopania po kostkach”, który przejawia się, jak to opisuje nauczyciel,

pogardą, jaką okazują „nauczyciele wychodzący z pracy z zegarkiem w ręku” w stosunku do tych nauczycieli z grona pedagogicznego, którzy poświęcając swój czas, a często także materiały i finanse, na działania na rzecz uczniów, często w ramach zajęciach pozalekcyjnych. Proponuje inny system motywacyjny i płacowy dla nauczycieli pasjonatów i „nauczycieli wychodzących z pracy z zegarkiem w ręku”.

W trzech z piętnastu wypowiedzi nauczycieli zakwalifikowanych do modelu II mowa jest o budynku szkoły, wyposażeniu szkoły, jako ważnych elementach kształcenia szkolnego, w tym realizacji edukacji kulturowej:

Głęboko wierzyłam – i nadal wierzę, że miejsce, w którym przebywają dzieci ma ogromny wpływ na ich samopoczucie, dlatego z całego serca starałam się przemieniać szkolne pomieszczenia we wnętrza pełne żywych kolorów.

W innej wypowiedzi nauczycielka wspomina o sali teatralnej z profesjonalnym oświetleniem, w jaką wyposażony był Zespół Szkół Specjalnych w Istebnej:

Oczywiście musiałam to wykorzystać. Przygotowałam wraz z uczniami przedstawienie z okazji Dnia Edukacji Narodowej. Praca przy tym przedsięwzięciu przyniosła wiele radości zarówno mnie, jak i dzieciom, które były wręcz zauręczone sceną i kurtyną.

Analizując przeszkody we wdrażaniu edukacji kulturowej w gimnazjum, ktoś pisze o braku zaplecza sprzętowego, akcesoriów biurowych, aparatów fotograficznych, projektorów multimedialnych.

Współpraca z rodzicami to kolejny ważny element wpływający na warunki edukacji. Można ją rozpatrywać, tak jak to zostało zrobione w jednej z wypowiedzi, jako czynnik sprzyjający bądź utrudniający praktyczną realizację kształcenia szkolnego. Jeśli chodzi o czynniki utrudniające, nauczycielka wspomina o krytyce ze strony rodziców, braku docenienia z ich strony. Z kolei stała współpraca z Radą Rodziców i ze środowiskiem lokalnym ma konkretne korzyści w postaci wsparcia finansowego – fundacja nagród dla laureatów konkursów, współorganizacja uroczystości (dożynek, kiermaszów bożonarodzeniowych, Dnia Dziecka). Nie jest to zresztą odosobniony przypadek – nauczyciel języka angielskiego pisze o dofinansowaniu sprzętu do realizacji edukacji kulturowej właśnie przez Radę Rodziców:

Bardzo często w przypadku braku funduszy również Rada Rodziców podejmuje decyzje o dofinansowaniu tego typu aktywności.

Jednym z ważnych wniosków badania jest uwzględnienie w planowaniu i organizacji działań kulturowych w szkole właśnie Rady Rodziców, jako organu decyzyjnego, opiniotwórczego.

Ciekawe przykłady włączania rodziców w życie szkoły prezentuje nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, dyrektor szkoły: pikniki rodzinne, konkurencje sportowe dla uczniów i rodziców; rozgrywki piłki nożnej i siatkowej dla uczniów, rodziców, nauczycieli oraz absolwentów szkół; comiesięczny piątkowy wieczór filmowy (warunkiem uczestniczenia jest osobiste odebranie dziecka przez rodzica o północy), wyjazdy do teatrów. Inny z kolei nauczyciel wspomina o założeniu „Teatru nieoczywistego”, teatru lalkowego, dla dzieci i rodziców:

Zaangażowanie rodziców przyniosło już pierwsze efekty, jakim była premiera przedstawienia lalkowego „Czerwony Kapturek”, bajkę wybraną przez dzieci odegrali rodzice przy pomocy lalek przygotowanych przez M. Truchtę-Nowicką.

Innym wymiarem społecznego funkcjonowania rodziców w szkole jest ich czynny udział w akcjach dobroczynnych, charytatywnych:

Włączyłam młodzież i rodziców w organizację akcji charytatywnych (przygotowanie świątecznych upominków dla dzieci z Górnośląskiego Centrum Zdrowia Dziecka i Matki; organizacja aukcji prac plastycznych, z których zebrane fundusze przeznaczone były na rzecz Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy oraz Świetlicy Środowiskowej nr 4 Katowicach.

Szkolna działalność dobroczynna przejawia się również zbiórkami korków, baterii, znaczków itp.; zbieraniem szczoteczek i mydełek dla dzieci z Afryki; udziałem w „Szlachetnej Paczce”, akcji „Góra grosza”, „Opatrunek na ratunek”; zbieraniem przyborów szkolnych dla dzieci z polskiej szkoły na Ukrainie. W przyjętej przez nas definicji edukacji kulturowej działania takie wpisują się bezpośrednio w znaczenia definicyjne. Podobnie jak to, że szkoła powinna być centrum kulturalnym dla lokalnego środowiska. Jedna z wypowiedających się nauczycielek pisze, iż *zawsze z dużą starannością przygotowujemy imprezy dla naszej społeczności.*

Współpraca jest słowem kluczem w działaniach kulturowych nauczycieli. Współpraca z konkretnymi osobami, instytucjami, stowarzyszeniami, fundacjami, parafiami, wydziałami urzędów miast, radą sołecką, z ośrodkami kultury. Współpraca stała i incydentalna. Dobrze jest, gdy pojedyncze działania przyczyniają się do nawiązania długoterminowej współpracy, jak np. tej opisywanej przez nauczycielkę języka polskiego w Bestwinie:

Od tego czasu nawiązałam współpracę z dyrektorem Muzeum Regionalnego w Bestwinie i moi uczniowie często są gośćmi w izbie chlebowej, słuchają historii o dawnych, tradycyjnych sposobach wypieku, tradycjach związanych np. z wyplataniem koszy, tworzeniem palm wielkanocnych czy obrzędach i uroczystościach nie tylko kościelnych.

W każdej z analizowanych wypowiedzi opisywane są sytuacje, kiedy część celów z podstawy programowej kształcenia ogólnego realizowana jest we współpracy z instytucjami kultury, czy to na terenie szkoły, czy też w danej instytucji. Nie byłby to jednak trafny wskaźnik dla dobrych praktyk w zakresie realizacji edukacji kulturowej w szkołach. Która bowiem ze szkół nie współpracuje z biblioteką, domem kultury, miejscowym muzeum? Co ważne jest we współpracy szkoły z instytucjami kultury, co świadczyć może o jej wartości i ważności w rozwoju edukacji kulturowej, to cykliczność, regularność. Instytucje te przygotowują programy dla szkół na odpowiednim poziomie merytorycznym i metodycznym, dostosowanym do poziomu odbiorców.

Wśród wymienianych przez nauczycieli instytucji, z którymi współpracują, szczególną uwagę zwracają Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli. W modelu II wymienione są cztery takie ośrodki: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Częstochowie oraz Samorządowy Ośrodek Doskonalenia w Częstochowie. Na czym polega ta współpraca wedle badanych nauczycieli? W jednym z analizowanych przypadków współpraca przejawia się w korzystaniu z oferty kursów, szkoleń, warsztatów, konferencji o tematyce artystyczno-kulturalnej. O znacznie szerszym, bogatszym i twórczym zakresie współpracy mówi polonistka ucząca w szkole podstawowej w Rudnie: współpraca przy organizacji Ogólnopolskiego Konkursu Literacko-Artystycznego „Magiczny świat zabawek”; opracowanie dwu innowacji metodycznych; opracowanie przykładu dobrej praktyki na temat praw dzieci zamieszczonego na stronie internetowej „Metis”; realizacja projektu WOM „Śląskość na co dzień i od święta” (którego efektem było ukazanie się w formie książkowej zbioru konspektów lekcji oraz scenariuszy występów artystycznych); członkowsko w Klubie Nauczyciela Regionalisty WOM w Katowicach.

Szkoła wiejska nie musi być uboższa w działaniach kulturowych od szkoły miejskiej. To, jak organizowana jest edukacja, zależy przede wszystkim od postawy nauczyciela, jego chęci, zaangażowania, celu, jaki mu przyświeca i dostosowania działania do warunków, w jakich funkcjonuje szkoła. W Katowicach, Jaworznie są inne warunki dla

działań kulturowych, niż np. te w szkole podstawowej w Rudnie. Nie chodzi tu o wartościowanie, bo czy współpracę z Centrum Kultury Teatr Sztuk w Jaworznie, Miejską Biblioteką w Jaworznie, Teatrem Rozrywki w Chorzowie, Teatrem Śląskim w Katowicach można porównać ze współpracą z Stowarzyszeniem na Rzecz Odnowy i Rozwoju Lokalnego Sołectwa Rudno, Kołem Gospodyń Wiejskich w Rudnie, Radą Sołecką Sołectwa Rudno, Gminnym Ośrodkiem Kultury Rudziniec z siedzibą w Poniszowicach, Gminą Rudziniec, Nadleśnictwem Rudziniec, rudnowską orkiestrą dętą „Sami swoi” ? Pytanie jest retoryczne.

Wskaźnikiem wartości edukacji kulturowej realizowanej w szkole jest jakość zastosowanych sposobów i metod kształcenia. Biorąc pod uwagę, iż realizacja celów z zakresu edukacji kulturowej jest jednym z elementów rozwoju osobowości uczniów, wśród opisu zastosowanych sposobów i metod pracy wyróżnić możemy każdy z czterech rodzajów metod wyznaczonych przez Wincentego Okonia: metody podające, poszukujące, eksponujące i praktyczne. Charakterystycznymi dla realizacji celów w zakresie edukacji kulturowej są metody eksponujące, waloryzacyjne, wiązane przez Okonia z uczeniem się przez przeżywanie. Wśród sposobów i metod pracy stosowanych przez nauczycieli wyróżnić możemy m.in.: spotkania ze specjalistami z różnych segmentów kultury (aktorami dubbingowymi, reżyserami słuchowisk, projektantami); spotkania autorskie; wykłady w szkole; warsztaty i wykłady z zakresu historii sztuki; dyskusje problemowe na wyznaczone tematy; cykle zajęć poświęconych przekładowi intersemiotycznemu; pokazy walk rycerskich; przygotowanie kostiumów teatralnych z materiałów, które podlegają recyklingowi; warsztaty teatralne; tworzenie gazetki szkolnej; prowadzenie w szkole koła redaktorskiego; wystawy malarskie; lekcje muzealne połączone z malarstwem uczniów i wystawą ich prac; odgrywanie bajek przez nauczycieli dla uczniów, rodziców i społeczności lokalnej; wieczory poetyckie.

Środki dydaktyczne, z jakich korzystają badani, to zarówno tradycyjne podręczniki, czasopisma, jak i nowoczesne: korzystanie z zasobów internetu. Dominuje przekonanie, że dużo łatwiej zainteresować jest uczniów tematem, gdy nauczyciel wykorzystuje do tego multimedia:

Podczas klasowej wycieczki do Sanoka odwiedziłam z klasą muzeum, a w nim ogromną galerię obrazów Beksińskiego. Nieco znudzone miny towarzyszyły uczniom do momentu, kiedy dzięki trójwymiarowym goglom mogli wejść do poszczególnych obrazów, poczuć ich klimat, może i grozę. Po takim seansie już z dużo większym zainteresowaniem oglądali pozostałe dzieła.

Opisany jest tu przypadek zastosowania nowoczesnych środków dydaktycznych w pracy edukacyjnej muzeum. W realiach klasowych nauczyciele korzystają ze zdigitalizowanych zasobów muzealnych i „zabierania” uczniów na wirtualne, muzealne wycieczki:

Wykorzystuję możliwości internetu i zabieram uczniów np. na „wycieczkę” do Watykanu, aby mogli obejrzeć dzieło Michała Anioła – freski na sklepieniu Kaplicy Sykstyńskiej. Jest to doskonała okazja, aby porozmawiać o procesie twórczym, problemach w pracy artysty. Oglądamy również Malczewskiego i innych bardziej współczesnych twórców. Na lekcjach często odwiedzam z uczniami wirtualne muzea, każąc im szukać konkretnych rzeczy. Staram się zaciekawiać, tworzę dydaktyczne gry, zagadki.

Jedna z badanych nauczycielek wspomina o jeszcze jednej zalecie nowoczesnych technologii i możliwości mądrego ich wykorzystania na zajęciach w klasie. Chodzi tutaj o zasoby „Teatru internetowego TVP dla szkół”. Bardzo konkretnym wskazaniem dobrego środka dydaktycznego, możliwego do wykorzystania na lekcji jest:

facebookowy Fanpage Sztuczne Fiołki – stanowiący doskonałą inspirację do edukowania kulturowego z zakresu malarstwa. Sztuczne Fiołki jest to projekt nauczyciela z Białegostoku, realizowany (z przerwami na działalność cenzury portalu) na Facebooku, polegający na tworzeniu parafraz dzieł sztuki: autor dodaje do obrazu swój – zazwyczaj absurdalny, ciekawy, zabawny, czasami kontrowersyjny podpis. Niby nic, ale ponad 187 tysięcy użytkowników portalu „Lubi to” i śledzi na bieżąco, tworząc przy okazji kolejne tak zwane memy – dość często okraszone artyzmem (...). Oglądanie ich to sama przyjemność. Tworzenie – sprawdzona przeze mnie metoda pracy z uczniami.

Środki dydaktyczne, w postaci stron internetowych, tworzone są przez nauczycieli dla uczniów, jaki i przez samych uczniów:

- nauczyciele tworzą strony dla uczniów:

Przygotowałam dla uczniów stronę internetową, na której umieściłam najważniejsze informacje z historii Katowic, opisałam interesujące miejsca zarówno pod względem historycznym, architektonicznym i przyrodniczym. Przedstawiłam sylwetki pisarzy związanych z regionem oraz innych osób zasłużonych dla tej ziemi.

- uczniowie sami są twórcami stron internetowych, jako np. efekt pracy na lekcji, w kółkach zainteresowań, czy też udziału w projektach:

Moi uczniowie przez 3 lata na kółku medialnym tworzyli wideobloga

edukacyjnego „Instrukcja obsługi języka polskiego” – prezentowali za pomocą krótkich filmików wiedzę z zakresu gramatyki, ortografii, fonetyki, frazeologii, itp., ale także prezentowali bestwińskie legendy, pieśni – czyli propagowali kulturę regionu. Dzieci tworzyły także szkolnego bloga „Byle do przerwy...”, w którym umieszczały swoje prace pisemne – recenzje z przedstawień teatralnych, filmów, przeczytanych książek, sprawozdania z wycieczek do muzeów, itp.

Efekty prac uczniów ze Szkoły Podstawowej w Bestwinie w projekcie CEO „Kulthurra!” prześledzić można na stronach programu. W komentarzu do jednego z filmików, *Legenda o Czarnej Damie*, nauczycielka napisała: *uczniowie stworzyli naprawdę wyjątkową animację, którą można zobaczyć na YouTube – obecnie stanowi ona świetną pomoc dydaktyczną.*

Nauczyciele wykorzystują zasoby internetu by wzbogacić swój warsztat metodyczny w nowe środki dydaktyczne:

Kiedyś korzystałam z książek z przykładami różnych zabaw i prac plastycznych (np. „Każde dziecko to potrafi”), które cały czas stoją na domowej półce i od czasu do czasu lubię do nich zajrzeć. Obecnie oczywiście korzystam ze stron internetowych, wirtualnych galerii (np. Pinterest) lub blogów, na których inni plastycy prezentują swoją twórczość. Muszę przyznać, że widok tak wielu inspirujących przykładów działań plastycznych jest dla mnie bardzo silnym bodźcem i od razu chciałabym móc zrealizować pomysły z uczniami. Najpierw zawsze robię je samodzielnie w domu, często zmieniając pierwotny projekt, wykonując kilka różnych wersji – jest to dla mnie ogromna radość.

Nauczyciele doceniając rozwój nowoczesnych technologii w podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych, wzbogacaniu warsztatu metodycznego o nowe środki dydaktyczne, zwracają uwagę na istotne różnice:

Podkreślam jeszcze raz przewagę kontaktu osobistego nad przeszukiwaniem zasobów internetowych; dzielenie się spostrzeżeniami w grupie szkoleniowej pozwala unikać niepotrzebnych błędów i sprawnie wymieniać pomysły. Każdy z nauczycieli zajmujących się choć trochę edukacją kulturową jest nieocenioną skarbnicą wiedzy w zakresie sprawdzonych pomysłów i ciekawych spostrzeżeń na temat pracy przy wdrażaniu przedsięwzięć.

Analizując środki dydaktyczne warto na koniec wspomnieć o książkach, które są autorskimi opracowaniami badanych nauczycieli: „Opowieści czarownicy Betuli” czy też „Nasze kunsztownie”. Książkach stanowiących, jak można przypuszczać, doskonale i wykorzystywanych w kształceniu środki dydaktyczne.

Nauczyciel „dobrze” realizujący edukację kulturową dla urzęczywistnienia głównych celów kształcenia

Sposób rozumienia edukacji kulturowej



1. Definicje formułowane explicit: edukacja kulturowa to przygotowanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, ale także do brania odpowiedzialności za jej tworzenie.
2. Definicje formułowane implicit, w których specyfika edukacji kulturowej określana jest poprzez charakter podejmowanych działań, cele, jakim te działania służą, rezultaty, jakie dzięki nim uzyskujemy.
3. Rozróżnienie pomiędzy pojęciami: edukacja kulturowa a edukacja kulturalna; ta druga wiązana jest z odbiorem treści kulturowych, a pierwsza z interpretacją wszelkich relacji społeczno-kulturowych.

Cele



1. Cele edukacji kulturowej są „wplecione” w realizację innych celów kształcenia, ułożone hierarchicznie: od celów naczelnych poprzez ogólne do szczegółowych.
2. Nadrzędnym celem edukacji kulturowej jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia.
3. Cele odnoszą się do sfery poznawczej i emocjonalnej rozwoju osobowości ucznia.

Sposoby i metody



1. Opisane metody: podające, poszukujące, eksponujące (waloryzacyjne) i praktyczne.
2. Charakterystycznymi dla realizacji celów w zakresie edukacji kulturowej są metody eksponujące (waloryzacyjne), wiązane przez Wincentego Okonia z uczeniem się przez przeżywanie.

Środki dydaktyczne



1. Tradycyjne (w postaci podręczników, czasopism), jak i nowoczesne (korzystanie z zasobów Internetu: ze zdigitalizowanych zasobów muzeów, teatru telewizji, ciekawych przykładów programów do wykorzystania na lekcji).
2. Środki dydaktyczne w postaci stron internetowych tworzone są przez nauczycieli dla uczniów, jak i przez samych uczniów.
3. Książki autorstwa badanych nauczycieli, które są wykorzystywane na lekcjach jako środki dydaktyczne.

Nauczyciel



Cechy badanych nauczycieli: aktywność; kreatywność; otwartość; wysoki stopień refleksyjności; dążenie do samorozwoju; silny związek z regionem, miastem, w którym mieszkają, pracują; dążenie do profesjonalizacji pracy w zakresie edukacji kulturowej w szkole.

Uczeń



1. Cechy pozytywne: otwartość, zaangażowanie, chęć działania, tworzenia.
2. Cechy negatywne: apatia, postawa bierna, czy wręcz negująca propozycje nauczyciela.
3. W opisach zwraca uwagę duża indywidualizacja treści kształcenia, dostosowanie oferty edukacyjnej i kulturowej do potrzeb określonej grupy odbiorców, do konkretnej klasy, do konkretnego ucznia.

Rezultaty



1. Efekty swoich działań nauczyciele odnoszą do różnych poziomów i podmiotów kształcenia: od współpracy międzyinstytucjonalnej szkół i instytucji kultury, po sukcesy pojedynczych uczniów czy sukcesy samych nauczycieli.
2. Dobre praktyki co do sposobów oceniania z zakresu edukacji kulturowej: ocena dokonywana jest na bieżąco, jest tej samej „wagi”, co ocena ze sprawdzianu czy zadania klasowego, wchodzi w zakres średniej ocen.

Warunki działania



W zakres pojęcia wchodzi: organizacja pracy dydaktycznej szkoły; podstawa programowa; dyrekcja; grono pedagogiczne; rodzice; budynek szkoły; wyposażenie; współpraca międzysektorowa.

III Podstawa programowa

Podstawa programowa jest dokumentem, którego zapisy nie uniemożliwiają efektywnej i efektywnie realizowanej edukacji kulturowej w systemie kształcenia formalnego. Ograniczenia związane są często z praktyczną realizacją edukacji kulturowej poza terenem szkoły i obawami nauczycieli, odpowiedzialnymi za jej realizację, że wychodzenie poza teren szkoły przeszkodzi innym nauczycielom (np. fizykom czy biologom) w realizacji zapisów podstaw programowych z przedmiotów kształcenia, nie związanych bezpośrednio z celami edukacji kulturowej.

IV Grono pedagogiczne

1. Przeważa ocena pozytywna nad negatywną.
2. Podkreślanie roli współpracy jako warunku sprzyjającego realizacji edukacji kulturowej w szkole. Przedstawiono różne formy współpracy nauczycielskiej, zarówno wśród nauczycieli „przedmiotowców”, jak i wśród nauczycieli reprezentujących różne specjalności i dyscypliny.

I Organizacja pracy dydaktycznej szkoły

System organizacyjny szkoły nie uniemożliwia efektywnej i efektywnie realizowanej edukacji kulturowej. Nauczyciele wskazali zarówno warunki sprzyjające, jak i utrudniające ich działania w systemie szkolnym.

II Dyrekcja

Dwie postawy: 1) akceptująca, wspierająca, sprzyjająca (zdecydowanie częściej opisywana); 2) utrudniająca, negująca. Idealną jest sytuacja, gdy prowadzący z sukcesami edukację kulturową w szkole nauczyciel pełni funkcję dyrektora czy też wicedyrektora szkoły.

V Rodzice

Rozpatrywani są jako czynnik sprzyjający, ale i utrudniający praktyczną realizację edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego. W czynnikach utrudniających wskazywana jest krytyka ze strony rodziców. W czynnikach sprzyjających, współpraca nauczycieli z Radą Rodziców, jako organem opiniotwórczym, decyzyjnym.

VI Współpraca międzysektorowa

1. Współpraca z konkretnymi osobami, instytucjami, stowarzyszeniami, fundacjami, parafiami, wydziałami urzędów miast, radami sołectkimi, ośrodkami kultury, ośrodkami doskonalenia nauczycieli.
2. Współpraca stała i incydentalna. Najlepsze efekty przynosi współpraca cykliczna, oparta na dialogu nauczyciela i przedstawiciela sfery kultury we wspólnym ustalaniu celów, sposobów, metod, form pracy z uczniami.
3. Współpraca szkół i instytucji kultury w realizacji zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego, zarówno na terenie szkoły, jak i w danej instytucji.

VII Budynek szkoły, wyposażenie

Zaplecze architektoniczno-materialne jako ważny element organizacji edukacji kulturowej w szkole. Rozważano tu obecność lub brak w infrastrukturze szkoły konkretnych pomieszczeń, np. sali teatralnej z profesjonalnym oświetleniem, sal do przedmiotów artystycznych, jak i wyposażenie szkoły w zaplecze sprzętowe, akcesoria biurowe, aparaty fotograficzne, projektory multimedialne.

W zaprezentowanej charakterystyce nauczycieli opisano wszystkie elementy modelu, tj. samych nauczycieli; uczniów; cele, jakie są zakładane do realizacji i uzyskiwane rezultaty zabiegów edukacyjnych w zakresie edukacji kulturowej; stosowane przez nauczycieli sposoby i metody pracy oraz wykorzystywane środki dydaktyczne. Szczególnie wnikliwie opisane zostały warunki kształcenia, wskazywane przez nauczycieli jako te czynniki szkolne, które sprzyjają lub utrudniają praktyczną realizację edukacji kulturowej w kształceniu formalnym. ↙

3.1.3. Nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach

Do modelu III zakwalifikowano trzech nauczycieli. Dwie osoby nie przedstawiły własnego sposobu rozumienia edukacji kulturowej, ani też nie sformułowały definicji tego pojęcia. Na podstawie analizy ich narracji można odkryć, że edukacja kulturowa rozumiana jest jako proces przygotowania uczniów do poznawania i tworzenia kultury, albo też świadomego, aktywnego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Jedna osoba przyjęła (za K. Olbrycht), że edukacja kulturowa to edukacja kulturalna, obejmująca cały szereg zagadnień, związanych z teorią i historią kultury w sensie humanistycznym i antropologicznym, czyli znajomość kultury symbolicznej i artystycznej, jej odbiór, uczestnictwo w niej, a także współtworzenie. Należy zauważyć, że w prezentowanym modelu wątek dotyczący celów został słabo zarysowany lub w ogóle brakuje bezpośrednich odniesień do tego zagadnienia, dlatego też o celach, realizowanych przez nauczyciela, można wnioskować jedynie pośrednio. Zazwyczaj formułowany jest jeden lub dwa cele ogólne, które ukierunkowują całą działalność w zakresie realizacji edukacji kulturowej. W modelu III układ celów ma charakter wyraźnie linearny (cele równorzędne), a nie hierarchiczny. Nauczyciel jest świadomy celów edukacji kulturowej, własnej roli w tym zakresie, ale wszystkie jego działania wynikają z osobistych zainteresowań i pasji, a niekiedy są im podporządkowane. Jego zainteresowania zostały w dużej mierze ukształtowane podczas studiów, wiążą się z nauczaniem konkretnego przedmiotu (historii, języka polskiego) lub też są rozwijane na innym – niż edukacyjny – gruncie, ale również wykorzystywane we własnej pracy zawodowej (prowadzenie zajęć z przedmiotu: muzyka). Zgodnie z własnymi zainteresowaniami nauczyciele prezentowanego modelu tworzą programy autorskie, dotyczące np. edukacji regionalnej:

W czasie studiów bardziej zainteresowałem się historią regionalną i lokalną. Zawsze interesowało mnie jak wyglądało życie ludzi w przeszłości, na obszarze,

w którym mieszkam. Czym się zajmowali? Co było dla nich ważne? Jak się ubierali? Co jedli? Co kiedyś było w tym miejscu, gdzie teraz stoi ten dom? To pytania, które zawsze mnie nurtowały i na które chciałem znać odpowiedź. Efektem moich badań były dwie prace, powstałe w okresie studiów (...), wizyty w archiwach, możliwość dotknięcia i przeczytania dokumentu, który powstał sto, czy dwieście lat temu, to prawdziwy smak kultury. Takich momentów się nie zapomina, one na stałe wdrukowują się w nasz umysł. Moje doświadczenie i wiedza (...) okazały się niezwykle przydatne, gdy rozpocząłem pracę jako nauczyciel w powstającym wówczas gimnazjum. (...) Opracowałem program autorski edukacji regionalnej, pt. „Nasza duża i mała ojczyzna.” (nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej i gimnazjum).

Urzeczywistniają też cele edukacji kulturowej przy okazji realizacji treści kształcenia, zawartych w programie danego przedmiotu (język polski, muzyka), zawsze jednak ich działania w tym zakresie wynikają z osobistych zainteresowań:

Myślę, że migracja moich rodziców jest również powodem mojego poczucia wykorzenia. Oddalenie od grobów rodziny, brak członków rodziny ze starszego pokolenia, spowodowane ich wczesną śmiercią, spowodowały, że od lat przedmiotem mojego zainteresowania są teksty i miejsca, które o tym odczuciu braku mówią. (...) Lubię literaturę tzw. małych ojczyzn, zwiedzanie terenów pogranicza, poznawanie skomplikowanych historii tych miejsc. (...) Staram się te moje fascynacje lekturowe przekazać uczniom, poznajemy fragmenty tekstów, zestawiamy teksty dawne ze współczesnymi. Kolejnym elementem, determinującym moje poczucie przynależności kulturowej, jest śląskość (...). Skomplikowane losy rodziny mojego męża spowodowały, że bliżej zainteresowałam się historią regionu, w którym przyszło mi żyć. Spektakle teatru „Korez”: „Cholonek”, „Mianujom mnie Hanka” i teksty, na których są oparte, uważam za ważne nie tylko dla siebie ale również dla moich uczniów, stąd nasze wizyty w teatrze. (...) Myślę, że warto dzielić się z uczniami własnymi fascynacjami filmowymi, lekturowymi i kulturowymi. (nauczycielka języka polskiego w liceum)

Zainteresowania i pasje, ważne dla nauczyciela nadają kierunek, treść i „kształt” edukacji kulturowej w prezentowanym modelu. Ze względu na fakt, że edukacja kulturowa jest realizowana w ramach konkretnego przedmiotu, sposoby działania nauczyciela w dużej mierze są dostosowane do przedmiotowej specyfiki: np. na lekcjach historii uczniowie posługują się metodami naukowymi typowymi dla tej nauki. Realizując treści programu autorskiego „Nasza duża i mała ojczyzna”, opracowują konkretne źródła i ustalają fakty historiograficzne oraz odtwarzają bieg wypadków dziejowych w swojej i sąsiedzkiej gminie,

stosując metodę indukcyjną oraz dedukcyjną. Do wymiernych efektów tego działania zaliczyć można m.in. opracowanie „Historycznego przewodnika regionu”, zawierającego metryki konkretnych miejscowości, czy też nagranie filmów biograficznych, poświęconych znanym postaciom (np. Janowi Długoszowi, w ramach projektu „Mała ojczyzna w kadrze filmowym”). W tym ostatnim działaniu, oprócz analizy różnego rodzaju źródeł, wykorzystano metodę ekspresyjną: uczniowie po napisaniu scenariusza, budowie studia nagrań, przygotowaniu elementów scenografii, kostiumów, wcielali się w aktorów i odgrywali określone role, eksponując najważniejsze wartości, związane z daną postacią i jej biografią. Wszystkie te działania miały służyć realizacji edukacji kulturowej (przygotowania uczniów do poznawania i tworzenia kultury) poprzez edukację regionalną. Z kolei, na zajęciach z języka polskiego, nauczyciel posługiwał się często podstawową metodą edukacji literackiej, czyli metodą analizy dokumentacyjnej, stosując, m.in. pracę z reportażem, przedstawiającym współczesne problemy i zjawiska. Oprócz tego, uczniowie mieli możliwość bezpośredniego kontaktu ze sztuką, z wystawą obrazów, przedstawieniem teatralnym, filmem, dzięki uczestniczeniu w organizowanych przez nauczyciela wyjazdach do muzeum, teatru, kina. Dokonywali także analiz filmów fabularnych i dokumentalnych. Wielu działaniom (np. pracy z reportażem, czy też analizom filmoznawczym) towarzyszyły elementy dyskusji.

Natomiast na zajęciach z muzyki uczniowie uczestniczyli w koncertach w NOSPR w Katowicach, „tworzyli” dzwonki na telefon z nagranych przez siebie dźwięków, nagrali płytę własnego autorstwa z kilkoma piosenkami (w ramach projektu: „Wszystko gra!”), a także nagrywali audiobooki i tworzyli filmy metodą animacji poklatkowej. Sama nauczycielka stwierdziła, że nie odważyłaby się na realizację tych projektów, gdyby nie jej wcześniejsze doświadczenia (jest piosenkarką) oraz jej zainteresowania i pasje, związane z muzyką. Edukacja kulturowa, realizowana w ramach konkretnego przedmiotu nauczania, ogranicza się często do jednej klasy i uczniów, z którymi w danym przedziale czasowym pracuje nauczyciel, choć efekty niektórych działań są prezentowane szerszej publiczności, np. szkolnej (premiera filmu biograficznego z okazji obchodów 100 rocznicy śmierci Edwarda Reszke), czy też lokalnej (prezentacja filmu o Janie Długoszu w miejscowym kościele, na spotkaniu mieszkańców z władzami samorządowymi, pracownikami instytucji kościelnych, oświatowych i kulturalnych).

Warto przy tym zauważyć, że realizacja wielu projektów z zakresu edukacji kulturowej wymaga współdziałania z różnymi osobami,

instytucjami, organizacjami i jest ona skutecznie przez nauczycieli podejmowana (np. z Biblioteką Miejską w Cieszynie przy realizacji projektu czytelniczego; z wieloma muzeami i osobami prywatnymi, parafią w Kłobucku, Opactwem Paulinów w Krakowie przy realizacji filmu biograficznego o J. Długoszu, a potem z radiem „Fiat”, „Tygodnikiem Katolickim Niedziela” dla jego promocji). Współdziałanie takie przybiera formę kooperacji i pojawia się wówczas, gdy zachodzi potrzeba realizacji konkretnych zadań, dotyczących edukacji kulturowej. W analizowanych tekstach pojawiły się tylko dwa przykłady stałej, systematycznej współpracy: z Fundacją „Śląskie Obrazy” oraz z Muzeum Narodowym w Pałacu Ciołka (uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych). Niektóre działania, ze względu na ich wartość edukacyjną i realizowane cele są powtarzane, np. wizyty w teatrze Korez czy zwiedzanie wystawy ikon w Muzeum Śląskim, ale – jak stwierdzają sami nauczyciele – nie mają charakteru systematycznego, z różnych względów, głównie finansowych. Należy jednak podkreślić, że reprezentanci modelu III wyróżniają się umiejętnością efektywnego poszukiwania i wykorzystywania w przestrzeni kulturowej ofert i możliwości dla realizacji określonych treści edukacyjnych (np. włączenie się nauczyciela historii w jeden etap szerszego projektu międzynarodowego, pt. „Życie na zamku w średniowieczu – europejskie porównanie”, i podjęcie z uczniami szeregu różnorodnych działań, z tym związanych). Dodatkowo badani nauczyciele potrafią trafnie ocenić ofertę z zakresu edukacji kulturowej, pojawiającą się na „rynku”:

Bardzo krytycznie odbieram oferty spektakli, przygotowanych specjalnie dla uczniów przez różne firmy i agencje artystyczne. Kilkakrotnie uczestniczyłam z uczniami w takich przedsięwzięciach i nie spotkałam się z działaniem, które warte byłoby polecenia i wniosło coś wartościowego. Najczęściej są to działania o charakterze komercyjnym o niskiej wartości, dlatego obecnie odmawiamy udziału w takich spektaklach (nauczycielka języka polskiego w liceum).

Zaproponowane uczniom uczestnictwo w kulturze jest często wcześniej zaplanowane przez nauczyciela, z dbałością o jakość „oferty” i sposób jej włączenia w realizację podstawy programowej danego przedmiotu nauczania (jest to również widoczne w planach na przyszłość, które formułują osoby badane). Nauczyciele, zanim podejmą określone działania z uczniami, zwiedzają wystawę w muzeum, słuchają koncertu w filharmonii, oglądają konkretne przedstawienie teatralne. Przygotowują dla uczniów karty pracy, a część wiedzy zdobytej przy tego typu aktywności wykorzystują w sprawdzianach

wiedzy. Można zatem – jak się wydaje – uznać, że przedstawiciele tego modelu umiejętnie i z sukcesem łączą własne zainteresowania, pasje z pracą zawodową i realizacją edukacji kulturowej.

W wypowiedziach respondentów modelu III niewiele miejsca zajmuje kwestia współpracy z dyrektorem szkoły, gronem pedagogicznym oraz rodzicami. Generalnie nasuwa się wniosek, że aktywność tych nauczycieli (i ich uczniów) jest możliwa dzięki pełnej aprobacie dyrektora szkoły, życzliwemu nastawieniu innych nauczycieli i rodziców (szczególnie przy wyjazdach uczniów na wycieczki tematyczne). Najważniejsze jest jednak *osobiste zaangażowanie nauczyciela w edukację kulturową*, któremu sprzyja ciekawość poznawcza, kreatywność, wrażliwość, otwartość w relacjach międzyludzkich, odwaga w podejmowaniu nowych wyzwań oraz chęć samorozwoju, prowadząca do aktywności autoedukacyjnej.

Autoedukacja jest wyraźnie widoczna w przebiegu życia wszystkich badanych, zakwalifikowanych do modelu III, choć przybiera różne odcienie. Niewątpliwie ważną płaszczyznę stanowi dla niej właśnie edukacja kulturowa. Przy okazji samodzielnego odkrywania kolejnych obszarów kultury, uczestniczenia w niej zgodnie z własnymi zainteresowaniami, nauczyciele zdobywają nową wiedzę, doskonalą umiejętności (np. krytycznego myślenia), rozwijają emocjonalną i społeczną sferę osobowości, odnajdują nowe pasje (fotografia i jej historia), którymi starają się również „zarazić” swoich uczniów. Zdają sobie sprawę z tego, że edukacja kulturowa stymuluje ich osobisty rozwój i przypisują jej decydujące znaczenie w określaniu własnej tożsamości:

Dla mnie edukacja kulturowa ma bardzo dużą wartość. Dzięki niej sam się rozwijam, rozwijają się moi uczniowie, wspólnie osiągamy sukcesy, mam duże poczucie satysfakcji, spełnienia zawodowego (nauczyciel historii w szkole podstawowej i gimnazjum). Myślę, że gdyby nie edukacja kulturowa to byłabym całkiem inną osobą, pamiętam okresy w życiu, gdy z powodów rodzinnych miałam ograniczone możliwości aktywnego uczestniczenia w kulturze. Brakowało mi czasu na lektury, oglądanie filmów i wystaw, miałam wtedy wrażenie, że mój świat ogranicza się i ja się ograniczam. (nauczycielka języka polskiego w liceum).

W prezentowanym modelu, autoedukacja może być uznawana także za punkt wyjścia dla edukacji kulturowej, niezbędny warunek jej zaistnienia. W dużej mierze, to dzięki aktywności autoedukacyjnej nauczyciele rozwijali (np. na studiach) i wciąż rozwijają swoje

zainteresowania i pasje, które nadają „kształt” edukacji kulturowej, realizowanej przez nich w przestrzeni kształcenia formalnego. Dodatkowo obserwują nowe trendy w edukacji, śledzą tzw. „dobre praktyki” i starają się zainspirować nimi uczniów. Autoedukację wiążą z rolą zawodową nauczyciela, uważając, że „bycie nauczycielem” wymusza niejako konieczność ciągłej pracy nad sobą, również w zakresie edukacji kulturowej:

Ja również staram się wciąż rozwijać. Co prawda na półce rośnie liczba książek do przeczytania, a kolejka filmów do obejrzenia jest coraz dłuższa. Mój czas staram się dzielić między rodzinę i pracę. W różnych proporcjach i z różnym skutkiem. Czas na lekturę dla przyjemności bardzo się skurczył. We mnie jednak cały czas pozostaje silna potrzeba obcowania z kulturą, poznawania nowych tekstów i kontekstów. Wiem też, że kiedy stanę w miejscu, powinnam przestać być nauczycielem (nauczycielka języka angielskiego i muzyki w szkole podstawowej).

W analizowanych tekstach można odnaleźć nieco więcej (w porównaniu do modelu I) odniesień do uczniów, dotyczą one jednak głównie opisu działań podopiecznych, związanych z realizacją konkretnych projektów czy też pojedynczych zadań. Brakuje głębszych wniosków, dotyczących efektów osobotwórczych podejmowanej przez uczniów aktywności. Charakterystyczne stwierdzenia, pojawiające się w narracjach i określające zachowania podopiecznych są ogólne, typu: „uczniowie chętnie” uczestniczyli; „uczniowie zaakceptowali propozycję” i „chętnie włączają się” w działania proponowane przez nauczyciela, lub „koncerty zrobiły na uczniach ogromne wrażenie”.

Na podstawie uzyskanego materiału badawczego można pośrednio wnioskować o sprawowaniu przez nauczycieli kontroli bieżącej, stale towarzyszącej działaniu, ukierunkowanej przede wszystkim na poziom zainteresowania, motywacji i zaangażowania uczniów przy realizacji określonych zadań. Wydaje się, że są to kwestie najbardziej istotne dla badanych nauczycieli, warunkujące skuteczną realizację celów edukacji kulturowej. Kontrola nauczyciela dotyczy ponadto skuteczności wykorzystywanych na lekcjach metod nauczania, np. wykorzystanie reportażu z tomu „Polska odwraca oczy” do omówienia lektury Fiodora Dostojewskiego „Zbrodnia i kara” przyniosło pozytywny efekt w postaci zakupu lektury przez kilkoro uczniów i przeczytaniu innych reportaży, a także sugestii, aby w ten sposób omawiać wszystkie lektury. Analiza tekstów autobiograficznych ujawniła również, że nauczyciele czują się emocjonalnie związani ze swoimi uczniami,

o czym świadczy częste używanie w narracji określeń: „*moi uczniowie*”, „*wspólnie z moimi uczniami*”, „*dla moich uczniów*”. Nawiązywaniu takiej emocjonalnej więzi sprzyja prawdopodobnie fakt, że nauczyciele i uczniowie pracują wspólnie nad treściami ważnymi dla nauczyciela, wynikającymi z jego osobistych zainteresowań i pasji. Umiejętność inspirowania nimi podopiecznych, wzbudzania ich aktywności oraz rozwijania potrzeby samokształcenia stanowi dla nauczycieli ważny element poczucia zawodowego sukcesu. Często przywołują z dumą osiągnięcia swoich uczniów w konkursach (np. międzypowiatowych o tematyce regionalnej) oraz zdobywane przez nich nowe umiejętności (przy okazji jakiegoś działania – nauka obsługi programów służących do montażu i obróbki filmów), czy też opisują przykłady aktywności swoich podopiecznych w ramach działań kulturalnych daleko wykraczających poza system lekcyjny (włączenie się w przygotowanie XVIII edycji Festiwalu Sztuki Wysokiej w Bytomiu; pomoc w przygotowaniu wernisazu obrazów z kolekcji Fundacji „Śląskie Obrazy” na terenie szkoły).

W narracjach nauczycieli skoncentrowanych na własnych zainteresowaniach i pasjach nie zaobserwowano wątku dotyczącego problemów z uczniami przy realizacji edukacji kulturowej. Podobnie jak w modelu I, dominuje tutaj obraz ucznia akceptującego propozycje nauczyciela, wykazującego aktywność, zaangażowanie, chęć współpracy oraz samokształcenia. Nie znaczy to, że nauczyciele nie identyfikują obszarów trudności w pracy z uczniami. Zwłaszcza jedna wypowiedź – nauczycielki języka polskiego w liceum – bezpośrednio odnosiła się do tego zagadnienia, wskazując m.in. brak potrzeby uczenia się o kulturze oraz świadomości roli edukacji kulturowej w edukacji. Były to jednak refleksje ogólniejszej natury, w dalszych fragmentach tekstu widać wyraźnie, że nie stanowią one dla tej nauczycielki czynnika uniemożliwiającego efektywne działania. ↙

Nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach i pasjach

Sposób rozumienia edukacji kulturowej



1. Edukacja kulturowa jako proces przygotowania uczniów do poznawania i tworzenia kultury.
2. Edukacja kulturowa jako działania nauczyciela, przygotowujące uczniów do świadomego, aktywnego i krytycznego uczestnictwa w kulturze.
3. Edukacja kulturowa tożsama z edukacją kulturalną.

Cele



1. Słabo zarysowane cele edukacji kulturowej.
2. Układ celów linearny, a nie hierarchiczny (najwyżej dwa równorzędne cele ogólne).
3. Wszystkie działania ukierunkowane na osobiste zainteresowania i pasje, które nadają kierunek, treść i „kształt” edukacji kulturowej.

Sposoby i metody



Na lekcjach posługiwanie się metodami dostosowanymi do specyfiki danego przedmiotu. Metody waloryzacyjne nie są dominujące.

Środki dydaktyczne



Środki dydaktyczne różnorodne, dostosowane do metod, jakimi nauczyciele prowadzą zajęcia.

Warunki działania



1. Edukacja kulturowa realizowana w ramach konkretnego przedmiotu nauczania, ograniczona do jednej klasy szkolnej lub grupy uczniów.
2. Współpraca z dyrektorem szkoły, gronem pedagogicznym i rodzicami jest ważna, ale nie stanowi warunku koniecznego dla efektywnej realizacji założeń.
3. Współdziałanie z różnymi instytucjami przybiera głównie formę kooperacji dla realizacji konkretnych działań.

Nauczyciel



1. Umiejętność efektywnego łączenia własnych zainteresowań, pasji z pracą zawodową.
2. Umiejętność inspirowania uczniów własnymi zainteresowaniami i pasjami, rozwijania ich potrzeby samokształcenia jako ważny element poczucia zawodowego sukcesu nauczyciela.
3. Cechy i właściwości: ciekawość poznawcza, kreatywność, krytycyzm, wrażliwość, otwartość w relacjach międzyludzkich, odwaga w podejmowaniu nowych wyzwań oraz chęć samorozwoju.
4. Edukacja kulturowa jako płaszczyzna dla autoedukacji, stymulująca osobisty rozwój nauczyciela, a zarazem jako punkt wyjścia dla edukacji.

Uczeń



1. Opis działań uczniów, związanych z realizacją konkretnych projektów. Brak głębszych wniosków, dotyczących efektów osobotwórczych podejmowanej przez uczniów aktywności. Zarysowany obraz ucznia akceptującego propozycje nauczyciela, wykazującego aktywność, zaangażowanie, chęć współpracy oraz samokształcenia.
2. Identyfikowane nieliczne problemy w pracy z uczniami nie stanowią przeszkody w realizacji celów.

Rezultaty



1. Kontrola bieżąca, ukierunkowana na poziom zainteresowania, motywacji i zaangażowania uczniów przy realizacji określonych zadań oraz na skuteczność wykorzystywanych na lekcjach metod nauczania.
2. Wymierne efekty działań identyfikowane przez nauczyciela: osiągnięcia uczniów w konkursach, nabywane nowe umiejętności, przy okazji jakiegoś działania, aktywność w ramach działań kulturalnych daleko wykraczająca poza system lekcyjny.

3.1.4. Nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego

Nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego to nauczyciel analizujący i oceniający rzeczywistość społeczno-kulturową w jakiej przyszło mu żyć, pracować. Nauczyciel starający się poznać otaczającą rzeczywistość i wypowiadający sąd o wartości tej rzeczywistości, w tym wypadku głównie rzeczywistości szkolnej, z jej warunkami formalno-organizacyjnymi pracy, dyrekcją, gronem pedagogicznym, postawą uczniów do nauczyciela, nauczania, uczenia się.

Nauczyciele reprezentujący model edukacji kulturowej krytycznej nie formułują definicji edukacji kulturowej w sposób bezpośredni. Przytaczany zakres treściowy odnosi się zwykle do pewnego, ważnego dla wypowiadającego się nauczyciela, określenia funkcjonalnego, celowościowego edukacji kulturowej w kształceniu szkolnym. I tak w jednej z analizowanych wypowiedzi, najpełniej oddającej krytyczny charakter postawy nauczyciela, edukacja kulturowa wiązana jest z dążeniem do celu, jakim jest uwrażliwienie młodzieży na *świadome obcowanie z kulturą, na stosowanie krytycyzmu wobec osób i zdarzeń, twórców i dzieł, na kształtowanie własnego wyczucia smaku, dzięki któremu można nazwać kicz i arcydzieło*. W innej z wypowiedzi nauczycielka określa, na czym, jej zdaniem, powinna polegać edukacja kulturowa, na *bywaniu, odwiedzaniu, zwiedzaniu*. Ta sama osoba negatywnie ocenia kulturę szkoły jako konserwatywną:

Kultura szkoły jest konserwatywna. Nie mieści się w niej pojęcie nowoczesnej edukacji kulturalnej. W moim przekonaniu stoję w opozycji do działań szkoły.

Analizę celów, jakie przyświecają realizacji edukacji kulturowej w modelu IV, warto rozpocząć od stwierdzenia jednej z badanych nauczycielek:

Obcowanie z kulturą wpisane jest w proces dydaktyczny i w kształcenie w ogóle. Każda ze szkół dysponuje tak zwanym modelem absolwenta i zazwyczaj czytamy, że ma to być człowiek obyty kulturowo, świadomy kultury, w której żyje, tolerancyjny wobec kultur obcych itd.

Można uznać, iż nauczyciel formułuje cel naczelnny w zakresie realizacji edukacji kulturowej. Inna reprezentantka modelu IV pisze o kreatywności uczniów:

We wszystkich [działaniach] stawiam na kreatywność uczniów, wykorzystywanie ich pasji artystycznych i zorganizowanie pracy. Nie chcę, aby ich realizacje były perfekcyjne. Nie lubię zresztą perfekcji w szkole. Ważniejsze jest dla mnie, aby coś było skończone i wykonane, a nie idealne.

Inne, trafne spostrzeżenia dotyczą nie tylko celów, ale i rezultatów działań kulturowych:

Istotny jest dla mnie proces, nie efekt (...). Unikam jak ognia konkursów, olimpiad, zawodów. Moim zdaniem są one szkodliwe dla edukacji artystycznej.

Wypowiedzi te uznać można za wskaźniki analitycznej, krytycznej postawy nauczyciela wobec rzeczywistości szkolnej, w jakiej organizowana jest edukacja kulturowa.

Postawa krytyki widoczna jest we wszystkich analizowanych wypowiedziach, w opiniach nauczycieli na temat uczniów, w ocenach pozytywnych, jaki i negatywnych. Częściej, niestety, jest to obraz negatywny. W obrazie pozytywnym rysowane są te cechy uczniów, które wiążą się z wartościowaniem, oceną, wydawaniem sądu:

(...) zdarzają się prawdziwe perełki. I właśnie dla takich dzieci, które skorzystają z oferowanych propozycji, docenią i ocenią, będą umiały wskazać, co im się podobało, a co nie, warto podejmować kolejne inicjatywy.

W innym miejscu ta sama nauczycielka pisze:

Doceniam również, gdy uczniowie stają się świadomymi odbiorcami kultury. Zawsze im mówię, że żeby powiedzieć, że coś jest bez sensu, trzeba zobaczyć i znaleźć argumenty na bezsensowność tego czegoś. Podoba mi się, że znajdują uczniów dojrzałych intelektualnie, mentalnie i emocjonalnie, którzy wiedzą, czego chcą, mają sprecyzowane plany na przyszłość, umieją bronić swoich racji, domagają się czegoś więcej, niż daje im szkoła. To imponujące.

Aktywność uczniów, ich chęci, nastawienie do kształcenia to ważne elementy oceny uczniów przez nauczyciela:

Obecnie moi uczniowie piszą blogi, tworzą podcasty, notatniki wizualne, bli-deratlasy, działają na różnych polach.

W innej wypowiedzi czytamy o zapale uczniów do udziału w projekcie „Nowe horyzonty edukacji filmowej”:

Młodzi ludzie bardzo chętnie biorą udział w projekcie, a proponowane dzieła są długo dyskutowane; do tworzenia teatru w szkole: Budujący jest fakt, że młodzi ludzie chcą, najczęściej po lekcjach i pomimo natłoku innych zajęć, bawić się w teatr. Bawić, ponieważ te nasze amatorskie zajęcia teatralne dostarczają wszystkim radości.

Jeżeli przeanalizować wypowiedzi nauczycieli zakwalifikowanych do modelu IV, niestety zdecydowanie częściej w ich opiniach wyrażane

są obawy, co kondycji psycho-społecznej współczesnej młodzieży, niż pochwała ich postawy. Ocena negatywna młodzieży wiąże się często z negatywną oceną rodziców:

I nie wiem, co przeraża bardziej – indolencja, apatia i niechęć uczniów, czy całkowita obojętność ich rodziców.

Co krytykowane jest w postawie ucznia? „Lenistwo kulturalne”:

W ciągu mijającego roku szkolnego kilkakrotnie złożyłam uczniom propozycje wyjść do kina, teatru, muzeum, wycieczek do Krakowa i Warszawy, także wyjazdów rekreacyjnych (...). Jeszcze się nie spotkałam z sytuacją, że uczniowie naprawdę z entuzjazmem reagowałyby na składane oferty. Notorycznie słyszy się, że po co, dlaczego, czy trzeba.

Wyjście do kina, teatru, galerii, muzeum, „musi się uczniom opłacać”:

to znaczy, że w grę nie wchodzi wyjścia i wyjazdy pozalekcyjne, a też nie każdy dzień szkolny pasuje, bo tylko takie, w których lekcji jest najwięcej i są najtrudniejsze. Moje godziny do dyspozycji wychowawcy, zwane dawniej godzinami wychowawczymi, przypominają batalię toczoną o to, kiedy, gdzie i komu co się opłaca. Zawsze mi się wydawało, że barierą nie do przekroczenia mogą być kwestie finansowe i te najprędzej bym zrozumiała, ale obserwując na przestrzeni lat młodzież, z którą pracuję, widzę, że wysokość nakładów wydatkowanych na kształcenie kulturowe nie ma żadnego znaczenia.

Krytykowana jest również postawa konsumpcjonistyczna młodzieży:

Dziś wystarcza weekendowa wyprawa do galerii handlowej, fast-foodowy obiad i godziny wlepiania wzroku w migające obrazki na ekranie tabletu, komórki, telewizora. Może Państwo nie uwierzą, ale najbardziej oczekiwanym punktem każdego wyjścia jest wizyta w gastronomicznej sieciówce. I to wystarcza, żeby wyjście/wycieczkę zaliczyć do bardzo udanych.

Współczesne pokolenie młodzieży nauczycielka nazywa, za swoją koleżanką, „pokoleniem pochyłonych”, czyli pokoleniem korzystającym z gier na telefonach komórkowych. Konsumpcjonizm jest podstępny zabójcą kultury i wszystkiego, co ze sobą niesie, konstatuje badana nauczycielka.

Podobnie, jak w opisie poprzednich elementów modelu IV, również w wypowiedziach na temat warunków działań dydaktycznych bardzo wyraźnie zarysowana jest krytyczna postawa badanych nauczycieli. Postawę tę, chyba najpełniej, obrazuje wypowiedź nauczycielki języka polskiego (liceum):

Im dłużej pracuję, tym bardziej przeraża mnie otaczająca rzeczywistość – ta, w której spędzam 5 dni w tygodniu, kolące nasze społeczeństwo 18 godzin, ale powtarzane do znudzenia przez dyrektora: proszę pamiętać, że zgodnie z kodeksem pracy obowiązuje państwa 40-godzinny tydzień pracy. I nie wiem, co przeraża bardziej – indolencja, apatia i niechęć uczniów, czy całkowita obojętność ich rodziców. Jako polonista tonę w na okrągło sprawdzanych kartkówkach, kartach pracy, dowodach na rozumienie czytanego tekstu, wypracowaniach, w których brakuje wszystkiego – od wiedzy merytorycznej po zmysł estetyczny.

W krytycznej analizie organizacji procesu dydaktycznego w szkole nauczyciele zakwalifikowani do modelu IV zwracają uwagę na ograniczenia wynikające z konieczności realizacji podstawy programowej:

Zdaję sobie sprawę, że na plecach wciąż jako nauczyciel czuję oddech stopnia realizacji podstawy programowej. To jeszcze jedna bariera, która mocno ogranicza, bo z niej jestem rozliczana, a każde wyjście z młodzieżą w godzinach pracy, to strata w stopniu realizacji materiału z różnych przedmiotów.

Kolejnym elementem systemu szkolnego poddanym krytyce przez badanych nauczycieli, jest ilość godzin przeznaczonych na realizację celów z przedmiotów z zakresu edukacji kulturowej w szkole. W wypowiedziach pojawiły się odniesienia do przedmiotów artystycznych, plastyki i muzyki oraz języka polskiego (technikum). Ilość godzin przewidzianych na realizację plastyki i muzyki nie daje możliwości zatrudnienia na pełny etat w szkołach wykształconego plastyka i muzyka, a co się z tym wiąże, „wieloszkolność” nauczycieli przedmiotów artystycznych, niepełne etaty realizowane są w kilku szkołach lub, co gorsze, prowadzenie tych przedmiotów powierza się nauczycielom innych specjalności, „przyuczonym”. Dosadnie opisała to jedna z nauczycielek:

W szkole nie mogłam liczyć na etat, nigdy nie było go dla nauczycieli przedmiotów artystycznych i nie wierzę, że kiedykolwiek będą. Dlatego nauczanie muzyki i plastyki w polskiej szkole jest często pozorowane. Albo uczy plastyki pani katecheta, polonistka i bibliotekarka w jednym, albo Pani która biega po kilku szkołach. W sumie też byłam przez pół roku taką panią i mogę śmiało powiedzieć, że specjalnie nie uczyłam wtedy...

Inna jeszcze sprawa, to pozycja nauczycieli przedmiotów artystycznych w szkołach. Często plastyk, muzyk, nauczyciel wiedzy o kulturze, jest nauczycielem „od gazetki szkolnej”, robiącym dekoracje w szkole:

Lrytowało mnie również przekonanie, że uczenie wiedzy o kulturze jest równoznaczne z uczeniem plastyki. Dla dyrekcji nauczyciel wiedzy o kulturze miał

się głównie interesować „dekoracją” szkoły. Gazetki, bibeloty, dekoracje, nie lubiłam i nadal nie lubię się tym zajmować.

Warunki organizacyjno-dydaktyczne realizacji edukacji kulturowej w szkołach podstawowych, pod względem formalnym, ilości godzin, zapisów podstawy programowej, zaleceń w zakresie sposobów jej realizacji, są *de facto* takie same dla wszystkich szkół. Sprawa wygląda zupełnie inaczej w szkołach ponadpodstawowych: w liceach, technikach, szkołach zawodowych. I właśnie na te różnice zwróciła uwagę jedna z badanych nauczycielek:

Pracuję w technikum, gdzie na lekcje języka polskiego przeznaczają się 3 godziny tygodniowo (360 godzin w czteroletnim cyklu). Dodatkowo w klasie czwartej – maturalnej – godzina lekcji wiedzy o kulturze. Zaznaczyć należy, że w klasie trzeciej uczniowie odbywają miesięczne praktyki zawodowe, geodeci od I klasy mają miesięczne terenowe ćwiczenia geodezyjne. 360 godzin to naprawdę niewiele czasu na przygotowanie młodzieży do egzaminu maturalnego. Władze żądają przecież szczegółowych raportów, liczy się zdawalność, EWD (edukacyjna wartość dodana). W obowiązującej polonistów podstawie programowej lektur obowiązkowych jest niewiele (tzw. serce literatury to zaledwie osiem pozycji), od nauczyciela zależy, co omówi ponad niezbędne minimum. Myślę, że w liceach sytuacja jest trochę lepsza, pozwala uczącym na swobodniejsze dysponowanie czasem.

Kolejnym ważnym elementem poddawanym analizom pod kątem warunków kształcenia jest dyrekcja i jej działania. Niestety w każdej z analizowanych wypowiedzi przedstawiony został negatywny obraz dyrektora szkoły, niedoceniającego starań nauczycieli, niedoceniającego roli edukacji pozaszkolnej:

Dużym utrudnieniem dla mnie było też to, że nie miałam wsparcia dyrekcji, której mam wrażenie, obojętne było czy coś robię czy nie. Mam wrażenie, że nie doceniała ona wagi takiej pozaklasowej edukacji, do dzisiaj ważniejsze jest to, aby w sali klasowej było biurko, niż to co się na niej dzieje. Każde wyjście do kina czy teatru muszę konsultować z dyrektorem i za każdym razem odpowiadać na pytanie, w jaki sposób udział młodzieży w seansie czy spektaklu wpływa na stopień realizacji podstawy programowej, poprawę jakości pracy szkoły itp. To jest bariera pierwsza. Oczywiście nie byłabym polonistką, gdybym pozbawiona była umiejętności analitycznych i interpretacyjnych, toteż zawsze umiem uzasadnić ten wybór, nawet jeśli wyjście do kina ma charakter czysto rekreacyjny, np. z okazji dnia dziecka. Jest to jednak zawsze sytuacja stresująca, bo tak naprawdę nigdy nie wiem, czy karta wycieczki zostanie przez dyrektora podpisana czy odrzucona¹³¹.

¹³¹ W zapisie wypowiedzi zachowana oryginalna stylistyka wypowiadającej się Nauczycielki.

Wypowiadający się nauczyciele niewiele miejsca poświęcili opisowi współpracy z innymi nauczycielami, z gronem pedagogicznym. Gdy pojawiają się jednak te odniesienia, to z pozytywną oceną:

Mam też grupę nauczycieli, z którą realizujemy wspólne ciekawe pomysły, wspieramy się nawzajem i przede wszystkim działamy razem. Czy to jest noc filmowa, czy escape room, czy tydzień książki. Nasze działania są zintegrowane i wielokierunkowe. Trudno mi nawet powiedzieć co robimy, bo tych działań jest naprawdę dużo.

Nauczycieli modelu IV cechuje analityczny, krytyczny stosunek do otaczającej rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej. Mając duże doświadczenie we współpracy z instytucjami kultury, potrafią krytycznie ocenić tę współpracę, nie tylko w stosunku do pojedynczych działań:

W Muzeum Śląskim kontakt z działem edukacji był utrudniony, do filharmonii musiałam jeździć po bilety specjalnie wcześniej. Kronika w Bytomiu była otwarta w egzotycznych godzinach,

ale również bardziej systemowo:

Chciałabym współpracować z organizacjami kultury nie jako petent, klient lub „zwykła nauczycielka” na którą spogląda się z góry (często tak się czuję w galeriach, muzeach). Chciałabym być traktowana przez wszelakie działy edukacji po partnersku i ze zrozumieniem specyfiki pracy w szkole. Wspaniałe byłoby mieć platformę do stworzenia czegoś razem. Nie słyszałam jeszcze, aby np. NOSPR pytał się nauczycieli, co moglibyśmy zrobić razem, zaprojektować razem. Tego mi brakuje, że nie traktuje się współpracy z nauczycielami za kluczową w edukacji kulturalnej. Wychodzi się ofertą, która w moim przekonaniu nie może trafiać do wszystkich szkół, bo każda jest zupełnie inna.

Nauczycielka zwraca uwagę na brak dialogu między szkołą, a instytucjami kultury, między pracownikami kultury a nauczycielami; dialogu opartego na szacunku i otwartości dla specyfiki pracy instytucji kultury i edukacji formalnej realizowanej w systemie szkolno-klasowym. Smutna konstatacja – *nie traktuje się współpracy z nauczycielami za kluczową w edukacji kulturalnej* – może być podstawą, również dla auterek niniejszego opracowania, dla poszukania dróg rozwiązania tego problemu.

Charakterystyczne cechy tej grupy nauczycieli to dynamizm, chęć uczenia się, podnoszenia własnych kwalifikacji, eksperymentowania z metodami kształcenia, formami pracy dydaktycznej, duża świadomość dydaktyczna i – z tego wynikająca – np. bardzo świadoma

rezygnacja z udziału w pewnych, konkursach, olimpiadach, rezygnacja wynikająca z krytycznej oceny efektów edukacyjnych, jakie uzyskuje się poprzez udział w tych formach sprawdzania wiedzy uczniowskiej:

Unikam jak ognia konkursów, olimpiad, zawodów. Moim zdaniem są one szkodliwe dla edukacji artystycznej. Uczestniczymy z uczniami tylko w takich konkursach, które związane są z działaniami warsztatowymi na miejscu, plenarami, na których prezentowane są wszystkie wykonane prace, a uczniowie pracują samodzielnie, w określonych warunkach.

Zacytowany fragment jest wskaźnikiem niezależności dydaktycznej nauczyciela, samoświadomości nauczycielskiej, doskonałej świadomości zakładanych celów i efektów. Jeżeli nauczyciel wie, do czego dąży w edukacji, wie, jaki ma być jego wychowanek, jaka wiedzę, umiejętności, kompetencje chce u niego wykształcić, wówczas bardzo świadomie dobiera określone formy i metody pracy.

Jakie formy pracy preferują nauczyciele reprezentujący model IV? Działania warsztatowe, praca w grupach:

Nie narzucam uczniom narzędzi i działania, czasami nawet tematu. Staram się ich wspierać i pomagać w procesie grupowym. Nie ingeruję w przekaz artystyczny. Doceniam pracę i zaangażowanie.

Bardzo docenianymi i wykorzystywanymi przez nauczycieli formami pracy są: zwiedzanie, odwiedzanie, bywanie, wspólne wyjazdy na wystawy, prezentacja prac uczniów w różny sposób (np. w galerii dla uczniów), pokazy (np. prac filmowych uczniów w lokalnym kinie). Metody pracy, które preferują: rozmowa, dialog, dyskusja, autorefleksja, metoda tutorska:

Teraz stawiam na rozmowę, a przede wszystkim na autorefleksję. Dzieci w Polsce nie robią tego. Kiedy malują, tworzą, działają nie potrafią o tym mówić, rozmawiać. Zobaczyłam, jakie to jest ważne dzięki szkoleniom zagranicznym, na których byłam dzięki temu, że napisałam i koordynowałam projekt Erasmus+, mobilność kadry edukacyjnej. W szkole angielskiej i holenderskiej autorefleksja jest czymś zasadniczym. Mam świadomość, co tworzę, dlaczego tworzę, a przede wszystkim co mnie inspiruje. Tak naprawdę nie chodzi tylko o działanie plastyczne czy filmowe.

Inne wymieniane przez badanych nauczycieli metody pracy to analiza dzieł, przekład intersemiotyczny.

Nie wierzę, pisze jedna z nauczycielek, że dzisiaj jeszcze można uczyć sztuki na zasadzie wkuwania wiedzy i umiejętności opisu obrazu. Nie ma w tym nic

twórczego, nie ma też miejsca na własną ocenę, refleksję, inspirację. Trzeba się trzymać kanonu. Już chyba nie potrafię tak uczyć o sztuce. Na moich zajęciach ciągle „pływamy”, pojawiają się dygresje, komentarze, rozwodzenia się o jednej kresce, żarty.

Bardzo dobre efekty edukacyjne przynoszą działania, w których podejmowaniu uczniowie widzą sens i celowość. Tak jest na pewno w przypadku tworzenia scenariuszy do własnych przedstawień:

Kontakt ze sceną, możliwość pisania własnych scenariuszy motywują do pracy nad kształtem wypowiedzi w zakresie poprawności językowej, wartości logicznej i poznawczej wyводу. Staram się, aby młodzież dużo pisała i miała możliwość prezentowania przygotowanych przez siebie tekstów.

Badani nauczyciele nie odnoszą się wprost w wypowiedziach do stosowanych w kształceniu środków dydaktycznych. Z opisów działań wnioskujemy, że wykorzystują w edukacji film, przedstawienie teatralne, wystawę, obraz, środki multimedialne. Jeden z programów w dwu analizowanych wypowiedziach otrzymał wyjątkowo pozytywne recenzje:

W mojej szkole z dobrodziejstw niezwykle cennego projektu „Nowe horyzonty edukacji filmowej” korzysta jedynie młodzież z dwóch klas, uczących się w zawodzie technik fotografii i multimediiów. Projekcje w ramach „Nowych horyzontów” dostosowane są nie tylko do wieku, ale również są skorelowane z podstawą programową. Za każdym razem film poprzedzony jest rzeczowym, interesującym wykładem. Młodzi ludzie bardzo chętnie biorą udział w projekcie, a proponowane dzieła są długo dyskutowane. Nie bez znaczenia jest również przystępna cena, uzyskana dzięki dofinansowaniu. Nauczyciel uczestniczący w projekcie dostaje do rąk materiały dydaktyczne, które – co osobiście sprawdziłam, są bardzo przydatne.

Nauczyciele modelu IV są nauczycielami niezależnymi, krytycznymi w ocenach otaczającej rzeczywistości, bardzo świadomymi swoich działań i warunków, w których pracują. Nauczycielami, których cechuje wysoki stopień autorefleksji zawodowej. O zaufaniu do siebie i do jakości podejmowanych przez siebie działań, niech świadczy podsumowanie dokonane przez jednego z nich:

Na pewno będę w przyszłym roku nadal wspierała uczniów w rozwoju artystycznym metodą tutorską, będę prowadziła koło sztuki i organizowała wystawy w Galerii dla uczniów. W sumie zależy mi na tym, aby tylko mi tego nie utrudniano ↙

Nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego

Sposób rozumienia edukacji kulturowej



1. Edukacja kulturowa wiązana jest z wykształceniem świadomej, a zarazem krytycznej postawy wobec wytworów kultury artystycznej (obejmującej wydarzenia czy dzieła). Edukacja kulturowa może być zdefiniowana w kategoriach uczestnictwa w zinstytucjonalizowanej kulturze.
2. Edukacja kulturowa tożsama z edukacją kulturalną (pojęcia stosowane zamiennie w wypowiedziach nauczycieli).

Cele



1. Cel naczelny – kultura wpisana w proces dydaktyczny, w sylwetkę absolwenta.
2. Cel ogólny wiązany z kształtowaniem postawy krytycznej, badawczej, analitycznej, oceniającej, a nie przyjmującej bezkrytycznie otaczającą rzeczywistość społeczno – kulturową.

Sposoby i metody



1. Preferowane metody pracy: rozmowa, dialog, dyskusja, autorefleksja, metoda tutorska.
2. Metody waloryzacyjne, zarówno impresyjne, jak i ekspresyjne wiązane z bezpośrednim poznaniem, uczestnictwem w wystawach, analizą dzieł, przekładem intersemiotycznym.

Środki dydaktyczne



1. Wymieniony bezpośrednio jeden program: „Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej”.
2. Domyślnie (na podstawie opisów działań): film, przedstawienie teatralne, wystawa, obraz, środki multimedialne.

Nauczyciel



Cechy badanych nauczycieli: niezależni; krytyczni w ocenach otaczającej rzeczywistości; świadomi swoich działań i warunków, w których pracują; mający duże doświadczenie we współpracy z instytucjami kultury i potrafiący krytycznie ocenić tę współpracę; cechuje ich wysoki stopień autorefleksji zawodowej i samoświadomości w zakresie rozwoju osobistego.

Uczeń



1. Ocena pozytywna: aktywność uczniów, pozytywne nastawienie do propozycji nauczyciela, docenianie umiejętności uczniów w zakresie: wartościowania, oceniania, wydawania sądu popartego argumentami merytorycznymi.
2. Ocena negatywna (zdecydowania częstsza): obawy co do kondycji psycho-społecznej współczesnej młodzieży; „lenistwo kulturalne”; „interesowność uczniów” (wyjście do instytucji kultury musi się uczniom „opłacać”); „pokolenie pochyłonych”, czyli pokolenie korzystające z gier na telefonach komórkowych.

Rezultaty



1. Rezultaty działań kulturowych usytuowane w procesie, a nie efekcie. Wartością jest samo działanie kulturowe, a nie tylko produkt tego działania.
2. Świadoma rezygnacja z pewnych form sprawdzania wiedzy uczniowskiej, tj. konkursów, olimpiad. Rezygnacja wynikająca z krytycznej oceny efektów tych działań edukacyjnych.

Warunki działania



W zakres pojęcia wchodzi: organizacja pracy dydaktycznej szkoły; podstawa programowa; dyrekcja; grono pedagogiczne; rodzice; współpraca międzysektorowa.

I Organizacja pracy dydaktycznej szkoły

1. Krytyka: systemu klasowo-lekcyjnego, zaleceń w zakresie realizacji treści kulturowych w szkołach, sposobów włączania edukacji pozaszkolnej w system kształcenia formalnego, pozycji nauczycieli plastyki, muzyki, wiedzy o kulturze w szkole.
2. Zwrócenie uwagi na różnicę w organizacji pracy dydaktycznej szkół różnych typów: licea, technika, szkoły zawodowe.

II Dyrekcja

Przeważa negatywny obraz dyrektora szkoły, który nie docenia starań nauczycieli, nie jest przychylnie nastawiony do realizacji założeń edukacji kulturowej poza ławką szkolną, poza murami szkoły.

III Podstawa programowa

1. Ograniczenia wynikające z konieczności realizacji podstawy programowej, przede wszystkim z zakresu przedmiotów kształcenia nie związanych bezpośrednio w celami edukacji kulturowej, których realizacja może być „zagrożona” poprzez czynny udział uczniów w zajęciach kulturowych poza terenem szkoły.
2. Krytyka ilości godzin przeznaczonych na przedmioty z zakresu edukacji kulturowej w szkole – odniesienia do przedmiotów artystycznych (plastyki i muzyki) oraz języka polskiego w technikum.

IV Grono pedagogiczne

Rzadko przywoływane, ale jeżeli już, to z pozytywne oceną nauczycieli, zarówno w sferze działań (zintegrowanych i wielokierunkowych), jak i wsparcia mentalnego.

V Rodzice

Negatywna ocena rodziców oparta na obserwacjach postawy rodziców w stosunku do wychowania dziecka, roli i zadań szkoły w tym względzie. Rodzice nie biorą odpowiedzialności za wychowanie dzieci, spychając to zadanie na szkołę. Brak świadomości rodziców w zakresie realizacji celów wychowawczych w rodzinie.

VI Współpraca międzysektorowa

1. Współpraca realna, przebiegająca między szkołą a instytucjami kultury jest oceniana negatywnie, zarówno w warstwie organizacyjnej, jak i merytorycznej.
2. Zarysowany obraz pożądanej współpracy opartej na dialogu między nauczycielami a pracownikami działów edukacji w instytucjach kultury, dialogu bazującego na szacunku i otwartości na specyfikę pracy w szkołach i instytucjach kultury.

Analiza i ocena elementów składowych modeli empirycznych, zaprezentowanych w poprzednich podrozdziałach badawczych, doprowadziła do pewnych uogólnień, które mogą posłużyć – jak się wydaje – do próby skonstruowania modelu normatywnego edukacji kulturowej w przestrzeni kształcenia formalnego. Poniższe punkty przedstawiają wyniki uzyskanych analiz.

1. Wydaje się, że szeroki i precyzyjny sposób rozumienia pojęcia edukacja kulturowa czy też edukacja kulturalna jako procesu poznawania kultury, uczestniczenia i jej współtworzenia stanowi jeden z elementów warunkujących działania nauczycieli w zakresie realizacji edukacji kulturowej w warunkach szkolnych oraz decyduje o skuteczności tych działań.
2. Uświadamianie sobie przez nauczyciela celów edukacji kulturowej stanowi warunek konieczny dla efektywności procesu przygotowania uczniów do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Z najbardziej optymalną sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy działania nauczyciela są wyraźnie ukierunkowane przez cele, które w jakiś sposób są uporządkowane, np. przyjmując układ hierarchiczny (od celów nadrzędnych, finalnych, głównych do podporządkowanych im celów etapowych) lub też układ linearny (dwa równorzędne cele ogólne).
3. Najbardziej wartościowe metody wykorzystywane w edukacji kulturowej to metody waloryzacyjne, związane z uczeniem się przez przeżywanie, a zwłaszcza umiejętne łączenie metody impresyjnej i ekspresyjnej w jednym działaniu. Skuteczna realizacja celów z zakresu edukacji kulturowej jest również możliwa dzięki posługiwaniu się przez nauczyciela metodami charakterystycznymi dla specyfiki danego przedmiotu nauczania. Do pożądaných metod pracy z uczniem – ze względu na rozwijanie umiejętności samodzielnego oceniania, krytycznego myślenia, wartościowania zachowań i wytworów – należy dodatkowo zaliczyć: rozmowę, dialog, dyskusję, autorefleksję, metodę tutorską. Preferowana jest elastyczność nauczyciela w doborze metod kształcenia oraz podejmowanie działań

- zmierzających do wzbogacania własnego warsztatu metodycznego. Należy przy tym podkreślić, że nauczyciel nie powinien traktować wykorzystywanych metod kształcenia instrumentalnie, ale jako środki do realizacji założonych celów edukacji kulturowej.
4. Środki dydaktyczne powinny być dostosowane do metod, jakimi nauczyciele prowadzą zajęcia. Ważne są zarówno środki tradycyjne (w postaci podręczników, książek, czasopism), jak i nowoczesne (środki multimedialne, zdigitalizowane zasoby muzealne, tworzenie środków dydaktycznych w postaci stron internetowych przez nauczycieli dla uczniów, jak i przez samych uczniów). Podobnie jak w przypadku metod kształcenia, istotna wydaje się otwartość nauczyciela na nowości i chęć poszukiwania wartościowych dydaktycznie środków, wspomagających realizację celów z zakresu edukacji kulturowej.
 5. Przy rozpatrywaniu warunków edukacji kulturowej w systemie kształcenia formalnego ważne jest uwzględnienie następujących elementów: organizacja pracy dydaktycznej szkoły, podstawa programowa, dyrekcja, grono pedagogiczne, rodzice, współpraca międzysektorowa. Tworzenie odpowiednich warunków może z pewnością ułatwić nauczycielom działania w zakresie urzeczywistnienia celów edukacji kulturowej, ale wydaje się, że większą rolę odgrywają w tym zakresie inne czynniki – związane np. z cechami osobowości nauczyciela, sposobem pojmowania przez niego roli zawodowej, traktowaniem uczestniczenia w kulturze jako pożądanej wartości (często o charakterze sensotwórczym) oraz wysokim poziomem refleksyjności (refleksja w działaniu, refleksja nad działaniem; świadomość źródeł i sposobów odkrywania wiedzy; wiedza nauczyciela o sobie jako podmiocie działania; refleksja aksjologiczna).
 6. Realizując edukację kulturową należy zadbać o to, aby działania nauczyciela nie ograniczały się do jednej klasy szkolnej czy grupy uczniów, ale angażowały całą społeczność szkolną, a nawet lokalną. Kluczowym zagadnieniem staje się przy tym – podporządkowana nadrzędnemu celowi – stała i systematyczna współpraca o charakterze partnerskim z: dyrektorem szkoły, gronem pedagogicznym, rodzicami (w tym z Radą Rodziców), organizacjami pozarządowymi, oświatowymi i kulturalnymi.
 7. Do pożądanych cech i kompetencji posiadanych przez nauczyciela można zaliczyć: kreatywność, ciekawość poznawczą, systematyczność, konsekwencję, otwartość na nowe wyzwania, odwagę i upór w pokonywaniu trudności, krytycyzm, wysoki poziom refleksyjności,

wrażliwość, umiejętność wykorzystywania zasobów najbliższego otoczenia dla realizacji własnych przedsięwzięć oraz inspirowania uczniów własnymi zainteresowaniami i pasjami, a także wysoki poziom autoedukacji. Oprócz tego ważna jest autentyczność nauczyciela w odbiorze i przeżywaniu kultury, wspólna praca nad rozumieniem „języka kultury”.

8. Pożądane cechy i kompetencje posiadane przez uczniów, ułatwiające nauczycielowi realizację celów z zakresu edukacji kulturowej, to: otwartość, kreatywność, wysoki poziom aktywności i zaangażowania w działania proponowane przez nauczyciela, umiejętność dokonywania krytycznej oceny wytworów kultury, chęć samokształcenia.
9. Niektóre efekty edukacyjne uzyskuje się dopiero po pewnym czasie. Zachodzi jednak potrzeba sprawowania przez nauczycieli kontroli bieżącej oraz dokonywania krytycznej oceny, umożliwiającej rozpoznanie efektu podjętej aktywności w zakresie edukacji kulturowej. Za dobrą praktykę można uznać nadawanie tej samej wagi ocenie odnoszącej się bezpośrednio do efektów z zakresu edukacji kulturowej postępów uczniów, co ocenie ze sprawdzianu czy zadania klasowego, oraz włączenie jej w zakres średniej ocen. [↩](#)

1. Angrosino M.: *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, WN PWN, 2010.
2. *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*. Opr. Krajewski M., Szmidt F. Kraków, MIK, 2014.
3. Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, WN PWN, 2003.
4. Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, „Impuls”, 2001.
5. Cichosz M.: *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003. Wybór tekstów źródłowych*. T. 1. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004.
6. Dewey J.: *Szkola a społeczeństwo*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2005.
7. Dróżka W.: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce, WSP, 1998.
8. Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 9 (cz. I) oraz nr 10 (cz.II).
9. Dudzikowa M.: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
10. *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Red. Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. Zielona Góra, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002.
11. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Red. Gołaszewska M., Suchodolski B. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
12. *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. Red. Idzikowski B., Narkiewicz-Niedbałec E. Zielona Góra – Warszawa, Regionalne Centrum Animacji Kultury – Centrum Animacji Kultury, 2000.
13. *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*. X Forum Oświatowe. Opr. Grycan A. Olsztyn, IKN ODN, 1987.
14. *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Red. Jankowski D. Kalisz, 1993.
15. *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*. Red. Olbrycht K. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
16. Flick U.: *Projektowanie badania oświatowego*. Warszawa, WN PWN, 2010.
17. Gurycka A.: *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków, CODN, 1997.
18. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. Łódź, Wyd. UŁ, 2001.
19. Jankowski D.: *Edukacja wobec zmiany*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2004.
20. Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

21. *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Red. Olbrycht K., Głyda B., Matusiak A. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
22. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Red. Gmoch R., Krasnodębska A. Opole, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
23. Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, WN PWN, 2000.
24. Krajewski M.: *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*. „Kultura i Społeczeństwo” 2013, nr 1.
25. Kruger H.H.: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP, 2007.
26. Krüger H.H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk, GWP, 2005.
27. *Kryteria wyboru i oceniania w kulturze*. Red. Winnicka-Gburek J., Dziadzia B. Gdańsk, Wyd. Naukowe Katedra, 2017.
28. *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*. Red. Olbrycht K. Cieszyn, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
29. Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin, Wyd. UMCS, 2010.
30. *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*. Red. Wojnar I., Kubina J. Warszawa, „Elipsa”, 1998.
31. *Kultura w kręgu wartości*. Red. Dyczewski L. Lublin, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.
32. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
33. Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Olecko – Białystok, Mazurska Wszechnica Nauczycielska – „Trans Humana”, 1995.
34. Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995.
35. Lalak D.: *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2010.
36. Lewartowicz U.: *Pozalekcyjna edukacja kulturalna w teorii i praktyce*. Lublin, Wyd. UMCS, 2015.
37. Łakomska N.: *Nauka w szkole i poza szkołą*. „Rocznik Muzeum Narodowego w Kielcach” 2013, t. 28, s. 361–369.
38. Mendel M.: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, „Harmonia”, 2007.

39. Merriam Sh.M.: *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.
40. *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. Włodarek G., Ziółkowski M. Warszawa-Poznań, WN PWN, 1990.
41. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. Kubinowski D., Nowak M. Kraków, Impuls, 2006.
42. *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. Kraków, Impuls, 2010.
43. *Metody badań jakościowych*. Red. Denzin N.K., Lincoln Y.S. T. 2. Warszawa, WN PWN, 2009.
44. *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. Red. Popek S. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
45. Michałak J.: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź, Wyd. UŁ, 2007.
46. Muszyńska E.: *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*. Poznań, Wyd. UAM, 1998.
47. Olbrycht K. i inni: *Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze*. Katowice, Regionalny Ośrodek Kultury – Regionalne Obserwatorium Kultury, 2012.
48. Olbrycht K.: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2007.
49. Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
50. Olubiński A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń, Wyd. Adam Marszałek, 2001.
51. Ortega y Gasset J.: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Warszawa, Czytelnik, 1980.
52. Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006.
53. Patton M. Q.: *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications. Newbury Park-London-New Delhi, 1990.
54. *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Red. Gajda J. Lublin, Wyd. UMCS, 1998.
55. Pikała A.: *Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty realizacji*. „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 83–93.
56. Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2001.
57. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. Palka S.. Gdańsk, GWP, 2010.

58. *Poradnik metodyczny. Edukacja kulturowa*. Red. Sikorska K. Poznań, Centrum Kultury Zamek, 2014.
59. *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*. Red. Krajewski M., Schmidt F. Poznań 2014.
60. Rodek V.: *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
61. Rubacha Ł.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
62. Silverman D.: *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa, WN PWN, 2007.
63. Silverman D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa, WN PWN, 2009.
64. *Spoleczno – kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. Kwiatkowska H., Lewowicki T. Warszawa, WSP ZWP, 2003.
65. Szczepański J.: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa, KiW, 1986.
66. *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji artystycznej*. Red. Pankowska K. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, 2010.
67. Śliwerski B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Impuls, 2001.
68. Urbaniak-Zajęc D.: *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga: badania rekonstrukcyjne*. Kraków, Impuls, 2016.
69. Urbaniak – Zajęc D., Kos E.: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa, PWN, 2013.
70. Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź, Wyd. UŁ, 2003.
71. Wojnar I.: *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*. „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 38.
72. *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*. Red. Dróżka W., Gołębiowski B. Kielce, WP ZNP, 1995.
73. *Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*. T. V. Red. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. Gdańsk, GWP, 2010.
74. *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym. Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych*. Red. Danel-Bohrzyk H., Olbrycht K. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1990.
75. Wysocka E.: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

Źródła internetowe:

1. Halden J.: *Ekologia kultury*. [Http://www.kulturairozwoj.msap.pl/doki/spis/KIR-0/kir_0-03.pdf](http://www.kulturairozwoj.msap.pl/doki/spis/KIR-0/kir_0-03.pdf)
2. *Jaka przyszłość polskiej edukacji?* Red. J. Zbieranek. Gdańsk, 2012. [Https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/05/wis-49.pdf](https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/05/wis-49.pdf)
3. Kosińska M.: *Edukacja kulturowa*. [Http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/](http://cpe.poznan.pl/dictionary/edukacja-kulturowa/)
4. Krajewski M., Szmidt F.: *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturalnej w Polsce. Raport końcowy*. [Http://badania-wkulturze.mik.krakow.pl/files/animacja_edukacja.pdf](http://badania-wkulturze.mik.krakow.pl/files/animacja_edukacja.pdf)
5. Krajewski M.: *Uczestnictwo w kulturze*. [Http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/](http://cpe.poznan.pl/dictionary/uczestnictwo-w-kulturze/)
6. Moszkowicz J.: *Komentarz do raportu Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. W: Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce*. Opr. M. Krajewski, F. Szmidt. Kraków, Wyd. MIK, 2014. [Https://www.slideshare.net/mik_krakow/animacja-edukacja-raportkoncowy](https://www.slideshare.net/mik_krakow/animacja-edukacja-raportkoncowy)
7. Olbrycht K.: *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*. [Http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/110.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf](http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/110.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf)

Aneks nr 1

Wzór narzędzia badawczego

Szanowni Państwo

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach we współpracy z Uniwersytetem Śląskim, w ramach programu „Bardzo Młoda Kultura 2016–2018”, prowadzi badania dotyczące realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego. Termin „edukacja kulturowa” można rozumieć szeroko jako „proces przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze” (M. Kosińska). Badania mają charakter jakościowy, biograficzny (opis własnego życia). W związku z powyższym bardzo prosimy o realizację **w formie pisemnej** (preferowany dokument *word*) zadania, którego treść została zamieszczona poniżej:

Opowiedz swoje życie w kontekście doświadczeń związanych z edukacją kulturową.

W swojej wypowiedzi **możesz** uwzględnić wątki dotyczące np. przejawów Twojej aktywności w zakresie edukacji kulturowej, jej uwarunkowań, działań skutkujących sukcesem, planów na przyszłość czy też znaczenia edukacji kulturowej dla Twojego osobistego rozwoju.

Pragniemy podkreślić, że badania są w pełni **anonimowe**, a uzyskane wyniki zostaną wykorzystane **tylko i wyłącznie** do celów naukowych opracowania. Jednocześnie bardzo prosimy o **rzetelne, szczerę** wypowiedzi, oparte na **pogłębionej autorefleksji**, bo tylko takie mogą stać się cennym materiałem umożliwiającym realizację założonych celów badań.

Serdecznie dziękujemy za udział w badaniach!

Prosimy o podanie kilku danych o sobie:

Płeć: K / M

Staż pracy (w latach):

Prowadzony (e) przedmiot (y):

Etap edukacji:

Miejsce zamieszkania:

Przykładowe narracje autobiograficzne uczestników badań jako egzemplifikacje skonstruowanych modeli.

Zachowano pisownię oryginalną.

Model I. Nauczyciel „misyjny”

Płeć: Mężczyzna

Staż pracy (w latach): 27

Prowadzony(e) przedmiot(y): język polski

Etap edukacji: Szkoła Podstawowa / Gimnazjum / Liceum / Technikum / Zasadnicza szkoła zawodowa

Edukacja kulturowa, którą sam staram się realizować w swojej pracy zawodowej z młodzieżą, ma swoje przełożenie z doświadczeń, które nabywałem przez swoje życie, od momentu, kiedy moja pamięć i świadomość była w stanie realizować i przeżywać świadomie kontakt z kulturą wysoką, jak i popularną. Składa się na to okres kształcenia w liceum, pamiętam klasowy wyjazd na spektakl baletowy do Wrocławia, to było moje pierwsze tak „mocne” zetknięcie się z kulturą wysoką i właściwie jedyne, gdyż jak na razie, to nie miałem okazji być więcej na spektaklach baletowych. Najpełniej zacząłem doświadczać i uczestniczyć w kulturze w momencie, kiedy podjąłem studia na WSP w Opolu. Kierunek, który podjąłem się studiować, a była to polonistyka, naturalnym sposobem inklinował moje zainteresowanie literaturą, dramatem i teatrem. Przez okres studiów, który wiązał się również z zamieszkaniem w Opolu, sprzyjał temu, aby uczestniczyć i korzystać z ówczesnej oferty kulturowej miasta. W głównej mierze koncentrowało się to na wyjściach do teatru, w szczególności w czasie, kiedy odbywały się Konfrontacje Teatralne w Teatrze im. Jana Kochanowskiego, to wspólnie ze znajomymi, staraliśmy się nie „przepuścić” żadnego spektaklu, uczestniczyliśmy również w imprezach towarzyszących, czyli koncertach, spotkaniach autorskich, etc. To było takie naturalne „doświadczenie” kultury, samokształcenie, poznawanie, „smakowanie” tego, co z kultury wybrać dla siebie, i patrząc na to z dzisiejszej perspektywy, w szczególności zawodowej, to właśnie kontakt z teatrem chyba najbardziej mnie ukształtował i miał wpływ na mnie w mojej pracy zawodowej. Pociągały mnie również wystawy i ekspozycje, interesowało mnie malarstwo, bardziej pod kątem poznawania rzeczy pięknych, ciekawych, nowych niż wiedzy fachowej czy specjalistycznej.

Kiedy podjąłem pracę zawodową w szkole podstawowej w wiejskim środowisku, startłem się z rzeczywistością i klasyczną prozą życia. W tym momencie poczułem „misyjność” swego zawodu, jak też wielką chęć w sobie, aby zmieniać otaczający mnie świat edukowanej przeze mnie młodzieży, podejmować ciekawe wyzwania zawodowe, jednym słowem, realizować się więcej, niż tylko przez przeprowadzenie lekcji. Podsumowując i patrząc na siebie z dzisiejszej perspektywy, ująłbym to słowem „nawiedzony”, chcący zmieniać świat, pełen idei i wielkich ambicji. I tak szczerze mówiąc, chyba się nie zmieniłem, jestem teraz może bardziej świadom swoich celów, bogatszy o doświadczenie, narzędzia, możliwości, oczywiście też zmieniła się rzeczywistość, jest więcej możliwości, jak też i innych wyzwań, jak choćby tylko Internet, który otwiera całkiem nowe perspektywy, jak też i zmienia świat uczniów i jego postrzeganie przez nich.

U początków swojej pracy zawodowej podjąłem działania w ramach edukacji kulturowej. Pierwszym dużym wyzwaniem dla młodego nauczyciela było przygotowanie teatralnej inscenizacji dramatu Szekspira *Romeo i Julia*. Uczniowie sami uwspółcześnili i zaadaptowali do potrzeb szkolnej inscenizacji tekst tragedii, opracowali scenografię, stroje, rekwizyty, potrzebne rzeczy do scenografii wypożyczyłem, dzięki wcześniej nawiązanej współpracy, z Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Opolu-Łambinowice. Przedstawienie przygotowaliśmy w szkolnej klasie, którą zamieniliśmy na prowizoryczną scenę teatralną, oświetliliśmy ją świecami, zaprosiliśmy rodziców, ówczesnych władarzy gminy i tak po raz pierwszy w historii szkoły odbyło się tak duże wydarzenie z udziałem uczniów chcących „bawić się” w teatr. Po jakimś czasie z inną grupą już uczniów powtórzyliśmy wydarzenie, wystawiając *Dziady* Adama Mickiewicza jako wydarzenie środowiskowe. Pamiętam, że uczniowie bardzo chętnie współpracowali, świetnie się też bawili w czasie prób, ćwiczeń, szykowania dekoracji, chociaż emocje również były dla nich wielkie, kiedy występowali przed rodzicami i społecznością lokalną. Już w gimnazjum podobnie, czerpiąc ze swego doświadczenia zawodowego, pracowałem z młodzieżą, wystawiając z nimi *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego jako główny element imprezy środowiskowej, jaką było pasowanie na gimnazjalistę. Podobnież widzami byli rodzice, władarze gminy i lokalna społeczność. Również obok form teatralnych, czy parateatralnych pracowałem z młodzieżą formą sesji literackiej, czasami w większym, czasami w mniejszym wymiarze. Raz przygotowałem sesję literacką na temat literatury oświeceniowej w urzędzie gminy, w której wzięły udział wszystkie szkoły z terenu gminy.

Wtedy też, aby uatrakcyjnić samą sesję i konkurs literacki, przygotowałem pokaz mody oświeceniowej. Stroje bezpłatnie wypożyczył nam „na słowo honoru” Teatr im. Jana Kochanowskiego w Opolu. Mogłem sam „grzebać” w przepastnej garderobie teatru i wybrać stroje potrzebne mi do sesji. Uczniowie się poprzebierali w stroje z epoki, tym samym też doświadczyli empirycznie czasów epoki i paradowali w pokazie mody oświeceniowej w czasie sesji. Pamiętam, że zrobiło to ogromne wrażenie na uczestnikach i gościach, którzy brali udział w sesji.

Patrząc z perspektywy na działania z początków swojej pracy, które wymieniłem wcześniej jako przykłady edukacji kulturowej wśród uczniów, a także wracając nieraz do rozmów z nimi, już po wielu latach skończonej edukacji przez nich, to na pewno odcisnęło w nich to pozytywne piętno. Zostało im zainteresowanie sztuką, kulturą, wielu z nich podjęło kierunki humanistyczne w licem i zawsze podkreślali, jakie to było dla nich ważne, nowe, ciekawe i podobnych działań oczekiwali potem w szkołach średnich, do których trafili, ale tam z różnym skutkiem ich oczekiwania się spełniały. Na pewno rzeczą powszechną było organizowanie również wyjazdów do kina, do galerii, do teatru.

Czynnikami, które ograniczają tego typu działalność teatralną, która przeszkadza, nie daje choćby namiastki profesjonalizmu, są oczywiście warunki, w których się pracuje z młodzieżą. Brak sali widowiskowej do tego typu przedsięwzięć, sala gimnastyczna w żaden sposób nie spełnia również tego typu warunków, z jednej strony jest to budzenie, rozwijanie kreatywności, pomysłowości, z drugiej jest to ograniczenie, amatorszczyzna, która już nie powinna mieć miejsca moim zdaniem w szkole XXI wieku. Jak zawsze brak finansowania tego typu przedsięwzięć też nie uczy profesjonalizmu młodych ludzi. Bazuje się na tym, choćby w przypadku scenografii, strojów, czy rekwizytów, ile kto ma czego w domu i co przyniesie do szkoły i się podzieli tym lub udostępni. Brak finansowania takich działań, wspierania młodych ludzi w rozwijaniu ich pasji, pokazywaniu różnorodności świata kultury i przeżywania tego w szkole, do której uczęszczają, nie pomaga w rozwoju ich pasji.

Z działań, które podejmuję aktualnie w pracy z młodzieżą, a wynikają one z moich zainteresowań i pasji, jest nauczanie o Holokauście. Poprzez ciągłe kształcenie, seminaria, warsztaty, które odbywam w Krakowie czy w Warszawie, staram się wpływać na postawy społeczne i moralne uczniów, ucząc ich tolerancji i właściwego stosunku do drugiego człowieka w ogóle, czyli również postaw antydyskryminacyjnych. Dzięki temu, że sam się ciągle doskonale w tym zakresie, czerpiąc wiedzę i doświadczenie od innych edukatorów, realizuję szereg działań w swoim

środowisku szkolnym i lokalnym. Bardzo ciekawą formą nauczania w tej tematyce jest praca z wystawą. Moje doświadczenie jest w tym względzie bardzo pozytywne, wystawa jako narzędzie edukacyjne spełnia szereg ważnych elementów i naucza w szerokim zakresie młodych ludzi. Moje pierwsze doświadczenie i wykorzystanie wystawy w pracy, również jako element edukacji kulturowej, to było sprowadzenie wystawy z Muzeum Galicja w Krakowie i przeprowadzenie całego projektu pt. „Memory Project” wystawa i projekt autorstwa amerykańskiej malarki Roz Jacobs). Sprowadzając wystawę, wpierw zorganizowałem jej uroczysty wernisaż, w którym wzięła udział cała społeczność szkolna (wystawa była ustawiona w szkole, więc też była obecna cały czas przez kilka tygodni). Następnie wystawie towarzyszyły warsztaty plastyczne, których efektem były prace uczniów wystawione pod wystawą główną, jak też zeskanowane i wysłane do organizatorów wystawy, aby mogły być umieszczone w galerii internetowej, jaka towarzyszy projektowi. Sama konstrukcja i pomysł obrazów odwoływał się do emocji, więc działanie nauczania poprzez empatię i przeżycie emocjonalne przyniosło bardzo dużo pozytywnych efektów wśród uczniów, co zaobserwowałem i usłyszałem potem od nich. Po wystawie z Muzeum Galicja podobnym wydarzeniem było sprowadzenie dwóch wystaw w ciągu dwóch lat z Centropy. Aby nadać im większy wymiar i rangę wydarzenia lokalnego, wspólnie z dyrektorem Domu Kultury, która bardzo chętnie i aktywnie włączyła się te działania, udało mi się sprowadzić i przygotować dwa wernisaże wystaw przygotowanych przez Centropę. Pierwsza dotyczyła życia Żydów, ich kultury, edukacji, sportu, życia codziennego, jakie wiedli w latach trzydziestych ubiegłego wieku w Europie środkowowschodniej. Wernisażowi, w którym brali udział uczniowie, jak też i lokalne władze, towarzyszył również wykład o kulturze i świętach żydowskich poprowadzony przez pracownika Muzeum Galicja. Następna wystawa, która miała swoją ekspozycję w tym roku i również wykorzystałem Dom Kultury do tego i wsparcie dyrektora DK, dotyczyła wojny w Sarajewie. Uroczyste otwarcie wystawy poprzedziła projekcja filmu przygotowanego przez Centropę, który merytorycznie wprowadzał widza w tematykę wystawy. Wraz z koleżanką pracy, biblioteką, zawsze staram się poszerzyć spektrum działań także o współpracę z innymi osobami z pracy, przygotowaliśmy warsztaty artystyczne, których tematyka odnosiła się do wartości, jakie promowała ekspozycja, czyli do pokoju i tolerancji.

Prace uczniów wykonane w czasie warsztatów posłużyły nam do mini wystawy, która towarzyszyła wystawie głównej. Było to ciekawe

doświadczenie edukacyjne, które utwierdziło mnie w przekonaniu, że praca z młodzieżą za pomocą sztuki i włączenie ich aktywności w wyrażeniu emocji również za pomocą ekspresji artystycznej, jest jak najbardziej nośnym i właściwym narzędziem dającym oczekiwane efekty w edukacji. Oprócz tego, sprowadziłem również bezpłatnie wystawę z Ambasady Izraela, która miała na celu podkreślić wartość życia po Holokauście, pokazać, że nie da się unicestwić narodu, który chce żyć i tworzyć. Ciekawa ekspozycja składająca się z dużych trójwymiarowych fotografii przykuwała uwagę uczniów. Obserwowałem, jak na przerwach oglądali ją, komentowali między sobą, wymieniali się uwagami z innymi.

Działania te mogły być skuteczne dzięki temu, że poświęcam czas na warsztaty i szkolenia z Holokaustu i kultury żydowskiej. Poświęcam swój wolny czas, jeżdżąc na seminaria i warsztaty organizowane właśnie przez instytucje zajmujące się nauczaniem o Holokauście. W głównej mierze jest to Muzeum Galicja w Krakowie, które w sposób bardzo profesjonalny i ciekawy prowadzi seminaria w czasie wakacji dla zainteresowanych nauczycieli tą tematyką, są to też warsztaty organizowane przez JCC w Krakowie, czy Muzeum Polin w Warszawie, gdzie spotykałem edukatorów i nauczycieli zajmujących się tą tematyką. Tam właśnie mogłem się dzielić swoją wiedzą, doświadczeniem z innymi, jak i również samemu się uczyć i szukać pomysłów do zrealizowania u siebie, w swojej pracy. Uważam, że te doświadczenia i spotkania są dla mnie najcenniejsze, gdyż stanowią one moje zasoby, z których czerpię inspirację, wiedzę, pomysły, a których nie mam w swoim najbliższym środowisku zawodowym. Pozytywnym jest to, że udaje mi się zachęcić innych nauczycieli z pracy do włączenia się w moje działania, do współpracy, aby nadawać tym wydarzeniom nie tylko wymiar jednostkowy, podporządkowany określonym celom, ale żeby każdy mógł z nich wyciągnąć do pracy z młodzieżą jak najwięcej.

Ważnym wydarzeniem było wzięcie przeze mnie wraz z grupą uczniów projekcie filmowym, który zorganizowało na swoje potrzeby Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu. Projekt ten polegał na nakręceniu filmu edukacyjnego, który jest prezentowany w Muzeum jako element poprzedzający zwiedzanie wystaw, tak więc projekt ten jest wieloletni i o ogromny zasięgu. Praca z profesjonalną ekipą filmową i panią reżyser była dla mnie, jak i dla grupki uczniów, którzy zostali włączeni do filmu, grając tam uczniów, którzy zwiedzają Muzeum i poznają historię tego miejsca, była niezwykle ciekawym doświadczeniem. Mogliśmy poznać tajniki sztuki filmowej,

zetknąć się z akcesoriami niezbędnymi do filmowania, słuchać wskazań i zaleceń profesjonalnego reżysera. Następnym elementem projektu była uroczysta premiera filmu w Muzeum, na którą przybyli rodzice uczniów, władarze gminy, lokalna społeczność. Tak więc wydarzenie właściwie bez precedensu w dziejach szkoły i społeczności uczniowskiej. Współpracując z Muzeum w Łambinowicach bardzo często korzystam ich oferty edukacyjnej i wydarzeń kulturalnych, jakie również organizują. Zresztą, już u samych początków swojej pracy zawodowej podjąłem współpracę z tą instytucją, przygotowując również dla nich wraz z uczniami wieczorki i oprawy poetyckie, jakie organizowało Muzeum, a potrzebowało do tego właśnie również uczniów. Podobnie też, jak Muzeum organizowało spektakle na terenach, to również wraz z uczniami braliśmy w nich udział jako widzowie. Korzystaliśmy też z zaproszeń od Muzeum i często uczestniczyliśmy w wernisażach nowych wystaw i ekspozycji, które Muzeum przygotowywało. Również dzięki życzliwej współpracy, mogłem do szkoły zapraszać i organizować spotkania z byłymi jeńcami wojennymi lub młodocianymi powstańcami warszawskimi. Te „żywe” lekcje historii dla młodzieży były niezwykle cennymi spotkaniami, czerpali z nich prawdziwą wiedzę o losie jednostki w czasie wojny, działania na emocjach i przeżyciach dają o wiele większy sukces edukacyjny niż niejedna „sucha” lekcja historii wykładająca daną problematykę.

Pamiętam również, że z okazji premiery filmu *Katyń* Andrzeja Wajdy udało mi się zaktywizować całą szkołę, aby wszyscy uczniowie pojechali do kina obejrzeć ten ważny dla nas Polaków film. Wszystkie klasy, dzięki współpracy z wychowawcami, zorganizowały wyjazd do kina. Następnie, aby utrwalić efekt filmowy, zrobiłem jeszcze dodatkowo warsztaty dla uczniów omawiając tę tematykę w oparciu o materiał literacki, w szczególności tekst Zbigniewa Herberta pt. *Guziki*. Połączenie wydarzenia kulturalnego, jakim był wyjazd do kina w poszerzeniu o perspektywę tekstów literackich utrwaliło uczniom obejrany obraz filmowy w pamięci, jak też pokazało im interdyscyplinarność i uniwersalność sztuki w przekazie tego samego wydarzenia.

Patrząc z perspektywy na swoje działania, które daleko wykraczały poza standardową realizację podstawy programowej, wiem, że były i są potrzebne uczniom, wzbogacają ich, dostarczają wiedzy w sposób niestereotypowy, a często właśnie w sposób kreatywny i samodzielny docierają do własnych refleksji. Poza tym ważnym dla mnie jest uczenie przez empatię i emocje, te sposoby najbardziej oddziałują na młodzież, uczą właściwych postaw i stosunku do drugiego człowieka.

Jego poszanowania i zrozumienia. W tym celu również wprowadzam elementy edukacji globalnej, aby perspektywa młodego człowieka, jego spojrzenie na świat było jak najszersze, a nie zawężone. Dlatego też organizuję z młodzieżą, wspólnie z kilkorgiem nauczycieli chętnymi do współpracy w tej tematyce, Tydzień Edukacji Globalnej, który odbywa się jesienią w listopadzie. I tu również odwołuję się do działań kulturowych, jak na przykład konkurs na najciekawszy plakat odnoszący się do TEG, w tym roku szkolnym zorganizowaliśmy przegląd muzyki wszystkich kontynentów, aby pokazać bogactwo muzyki z całego świata, dać młodym ludziom szansę poznać coś nowego, otworzyć im „drzwi” do innej muzyki, której nie słuchają, ponieważ jej nie znają, celem było rozbudzenie właśnie ciekawości u uczniów, aby poznawali rzeczy nowe, nie bali się ich, a także mieli świadomość, że istniejemy i funkcjonujemy w globalnym świecie i że jest to zjawisko całkowicie naturalne.

Oczywiście nie odbyło się to, gdybym wcześniej nie zrobił szkolenia z edukacji globalnej, poświęcając swój czas wolny i jeżdżąc na szkolenia z tej tematyki. Moja ciekawość świata, różnych narzędzi pracy, nowej tematyki, chęć poznawania nowych ludzi, trenerów, edukatorów jest dla mnie czymś niezwykle ważnym, bo wiem, że dzięki temu sam się rozwijam, zdobywam nową wiedzę w tym dynamicznie zmieniającym się świecie. W swojej pracy staram się nadążać za potrzebami swoich uczniów, jak też odkrywać przed nimi nowe tematy i nowe światy, aby ich wejście w dorosłość, wyjście z wiejskiej szkoły nie było dla nich źródłem kompleksów, wręcz przeciwnie, aby się mogli czuć ubogaceni, pewni siebie i dobrze znający i rozumiejący otaczający ich świat i mechanizmy, jakie nim rządzą. ↙

Płeć: Kobieta

Staż pracy (w latach): 9 lat

Prowadzony(e) przedmiot(y): język polski, informatyka

Etap edukacji: Szkoła Podstawowa / (przez rok) Liceum

Miejsce zamieszkania: Bielsko-Biała

Pochodzę z niewielkiej wsi położonej niedaleko Bielska-Białej – z Bestwiny. Myślę, że to podstawowa informacja, od której należy wyjść w rozważaniu o moich doświadczeniach związanych z edukacją kulturową. Głównie ze względu na istotę przywiązania emocjonalnego do miejsca, z którego się wywodzimy. Chcąc nie chcąc chłoniemy i przyswajamy pewne cechy środowiskowe charakterystyczne dla regionu pochodzenia: odruchy, zachowania, system wartości, sposób komunikowania się – czy inne elementy życia obyczajowego i kulturowego, które obserwujemy i których uczymy się od najmłodszych lat, pozostają z nami na zawsze. W ten sposób przecież kształtujemy naszą tożsamość. A moje miejsce pochodzenia jest dość wyjątkowe – i wcale nie piszę tak dlatego, że jest „moje”. Mam tu na myśli przynależność terytorialną swojego regionu rozpatrywaną z perspektywy podziału etnograficznego.

Bestwina, przynależąc do województwa śląskiego, wcale „śląska” nie jest. Jak pisze na stronie Bestwina.pl Sławomir Ślosarczyk, znawca tematu i zarazem wiceprezes Zespołu Regionalnego „Bestwina”: Cały obszar terytorium gminy Bestwina to ziemia małopolska. (...) Analizując kolejne dostępne dane, możemy dość dokładnie odnieść się do sąsiednich grup etnograficznych. Od północy graniczymy ze Ślązakami, od wschodu z Krakowiakami Zachodnimi, od południa z Góralami Żywieckimi, natomiast od zachodu z mieszkańcami Śląska Cieszyńskiego, czyli z Wałachami Cieszyńskimi. Obszar pomiędzy wymienionymi grupami etnograficznymi to nasze terytorium, które zamieszkują Lachy. Rozciąga się ono od Żywca przez Szczyrk, Białą (małopolska część miasta Bielsko-Biała), Kaniów, Oświęcim, Wadowice oraz dolinę pomiędzy Suchą Beskidzką i Żywcem. Nakreślony tu obszar lachowski charakteryzuje się bardzo dużą jednorodnością. Wyjątek stanowi miasto Wilamowice wraz ze swoimi mieszkańcami.

Grupa etnograficzna jest to zazwyczaj stosunkowo jednorodna zbiorowość, którą poza terenem zamieszkania łączą także pewne cechy wspólne. Należą do nich wyznanie, gwara, strój regionalny, architektura,

wierzenia i zwyczaje, a ponadto na przykład ekonomia – gospodarka. I tu należy dostrzec pewną wyjątkowość „Lachów”. Jako grupa lachowska przynależymy nie do Śląska, a do rodów góralskich, tudzież „podgórskich”, kulturowo najbliżej nam do mieszkańców dolin między Suchą Beskidzką a Żywcem – czyli Dolan. Co za tym idzie – nasza gwara nie jest śląska, ale też nie do końca góralska, nasz strój regionalny wyróżnia się na tle tych mocniej zaistniałych w świadomości Ślązaków czy Górali, a zwyczaje związane z obchodami świąt czy nawet upodobania kulinarne – są inne, akcentujące bycie „pomiędzy”.

Jako dziecko od najmłodszych lat zyskiwałam świadomość tej wyjątkowości, ponieważ w szkole podstawowej, do której chodziłam, pracowało wielu nauczycieli zaangażowanych w kształcenie kulturowe związane z naszym regionem. Szkoła – odkąd sięgam pamięcią, współpracowała z Zespołem Regionalnym „Bestwina”, nauczyciele sztuki (muzyki, plastyki) byli jego członkami, bardzo często dochodziło do spotkań z ludźmi zajmującymi się gwarą Lachów, odbywały się różnego rodzaju pokazy, np. strojów ludowych, uczniowie uczestniczyli także w próbach zespołu, poznając tańce i pieśni regionalne.

To nie oznacza, że edukacja kulturowa w mojej wiejskiej szkole zamknięta była wyłącznie na nasz region. Pamiętam, że jako klasa braliśmy udział w konkursach muzycznych typu „Śląskie śpiewanie” czy dość często uczestniczyliśmy w wycieczkach górskich z przewodnikami – oczywiście Góralami. Myślę, że takie zanurzenie w różnorodność kulturową południa Polski wiele mi dało. I teraz – jako nauczyciel języka polskiego, mam z czego czerpać.

Zyskując świadomość swojej tożsamości już jako uczennica gimnazjum rozpoczęłam także przygodę z kulturą obcą – bardzo odległą, bo japońską. Fascynacja tamtejszą sztuką, językiem, obyczajowością, spowodowała, że chłonęłam absolutnie wszystko – zaczęłam uczyć się języka, potrafiłam zrobić herbatę zgodnie ze wschodnią sztuką parzenia, kupowałam japońskie mangi w oryginale, doskonale znałam życiorysy reżyserów anime. Ówczesne wszelkie moje zainteresowania wiązały się z szeroko rozumianą edukacją kulturową i podchodziłam do tego bardzo poważnie.

To zaangażowanie w poznawanie obcych kultur i tradycji pozostało mi do dziś. Przed każdą podróżą zagraniczną, ale także krajową – w inne regiony Polski, staram się zdobyć jakąś wiedzę na ich temat. Uważam, że to może ułatwić zaaklimatyzowanie się, poznawanie nowych osób czy nawet efektywne komunikowanie się. I to staram się przekazać swoim uczniom w Szkole Podstawowej w Bestwinie – właśnie.

Pomimo przeprowadzki do Bielska-Białej wciąż bowiem pracuję w swojej rodzinnej miejscowości, w szkole, do której jako dziecko uczęszczałam – zauważam jednak dość niepokojącą zmianę w stosunku uczniów i ich rodziców do poczucia własnej tożsamości. Mam wrażenie, że wraz z upływem czasu coraz mniejsze znaczenie w systemie edukacji odgrywa kształcenie kulturowe. Wpływa na to wiele czynników – oczywiście, w szerokim kontekście, jest to na pewno efekt globalizacji, pozostając jednak w wąskim gronie Lachów – coraz mocniej uważają oni siebie za Ślązaków. Wynika to najprawdopodobniej z niewiedzy, częściowo także ze względu na migrację tutejszej ludności do większych miast oraz napływ nowych mieszkańców z innych regionów, np. z Bielska-Białej i mieszania się kulturowego.

Jako nauczycielka języka polskiego mam wiele okazji do odwoływania się do korzeni rodzinnych, tradycji znanych moim uczniom – nie tylko przy okazji różnych uroczystości kościelnych. Staram się, by dzieci poznały na przykład nasze regionalne legendy – i o ile 9 lat temu, gdy rozpoczynałam pracę, większość moich uczniów słyszała już o Czarnej Damie czy Zielonym Krzyżu, to obecnie wprowadzanie tych tekstów spotyka się z zupełnie innym odbiorem – często jest tak, że dzieci dopiero ode mnie poznają te bestwińskie legendy.

Aby wspomóc edukację kulturową o naszym regionie postanowiłam parę lat temu zorganizować, w ramach projektu CEO „Kulthurra!”, cykl zajęć poświęconych kulturowemu przekładowi intersemiotycznemu. Innymi słowy – postanowiłam stworzyć wraz z uczniami trzy filmy propagujące niejako bestwińską kulturę – *Legendę o Czarnej Damie*; historię karpia, który znajduje się w herbie gminy oraz lip dub (wideoklip, w którym występujące osoby poruszają wargami do odtwarzanej piosenki) do pieśni regionalnej.

Legenda o Czarnej Damie opisuje fikcyjne wydarzenia rozgrywające się w Pałacu Habsburgów, znajdującym się w centrum wsi. Uczniowie musieli stworzyć jego makietę – przy okazji zapoznając się z architekturą tego obiektu, uszyć postacie (lalki) – czyli bohaterów legendy oraz przygotować tekst – i przetłumaczyć go na bestwińską gwara. To ostatnie zadanie okazało się być nie lada wyzwaniem, na szczęście uczestnicy projektu otrzymali duże wsparcie ze strony pracowników Zespołu Regionalnego. Nad całością prac związanych z tworzeniem i montowaniem filmu czuwała Pani Weronika Bilska, która jest profesjonalnym operatorem filmowym. Dzięki jej pomocy uczniowie stworzyli naprawdę wyjątkową animację, którą można zobaczyć na YouTube – obecnie stanowi ona świetną pomoc dydaktyczną: <https://www.youtube.com/watch?v=vjZWpc2Pj0g>

Historia karpia to krótka powieść o rybie, która jest symbolem gminy. Bardzo ważnym, ponieważ swojego czasu doszło nawet do inicjatywy, której celem było wpisanie bestwińskiego karpia królewskiego na listę produktów tradycyjnych. Inicjatywa się powiodła, karp zaistniał, a wciąż niewiele dzieci uczących się w naszej szkole wie, dlaczego w herbie, zaraz obok kłosów zboża, znajduje się właśnie ta ryba. Filmik można obejrzeć tutaj: <https://www.youtube.com/watch?v=CEX0xpLBKZc>

Trzecia propozycja wymagała nawiązania współpracy z Zespołem Regionalnym „Bestwina”, ponieważ do jej realizacji wymagane było nagranie muzyki charakterystycznej dla naszego regionu. Uczniowie, którzy współpracują z zespołem, wybrali piosenkę – tło dla naszego lip dubu, do nagrania doszło zaś w Muzeum Regionalnym w Bestwinie. Od tego czasu nawiązałam współpracę z dyrektorem tego ośrodka i moi uczniowie często są gośćmi w izbie chlebowej, słuchają historii o dawnych, tradycyjnych sposobach wypieku, tradycjach związanych np. z wyplataniem koszy, tworzeniem palm wielkanocnych czy obrzędach i uroczystościach nie tylko kościelnych. Lip dub obejrzeć można tutaj: <https://www.youtube.com/watch?v=eZKd4tb5mB8>.

Szczegółowo opisuję te trzy projekty, ponieważ uważam, że edukacja kulturowa powinna przygotowywać nie tylko do aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, ale także do brania odpowiedzialności za jej tworzenie. Jak inaczej nauczyć dzieci samodzielnej i krytycznej analizy wytworów kulturowych, jeśli nie poprzez próby ich kreowania? Jako zwolenniczka aktywizujących metod pracy, uważam, że działania praktyczne mogą przynieść o wiele więcej korzyści aniżeli bierny odbiór tekstów kultury.

Edukacja kulturowa ma moim zdaniem wyposażyć uczniów w kompetencje i wiedzę niezbędną nie tylko do świadomego odbioru tekstów różnego rodzaju – dzieł literackich, plastycznych, muzycznych, teatralnych, itd. ale także do efektywnej interpretacji wszelkich relacji społeczno-kulturowych, także własnych. Bo „dzieło” skądś się wzięło, ma różnorakie konteksty i należy zapoznać się z nimi wszystkimi i mieć ich świadomość, tak by odbiór był jak najpełniejszy. Uważam, że rolą nauczyciela jest wyposażyć ucznia w takie narzędzia, które mu to ułatwią. Wydaje mi się, że traktowanie edukacji kulturowej jako „kulturalnej” – czyli nastawionej na odbiór treści kulturowych niezwykle zubaża tę dziedzinę wiedzy i życia. Nie wolno „konsumować” kultury w sposób pozbawiony refleksji. Stąd wziął się też mój pomysł na zaciekawienie uczniów liceum, w którym pracowałam – malarstwem.

Młodzież bardzo mocno przejawiała tendencję do obojętności względem arcydzieł. Trudno się dziwić – reprodukcje obrazów rozsiane gdzieś w podręczniku do języka polskiego nie łąpały za serce, wyjście do muzeum traktowane było jak „dzień wolny”, czyli pozbawiony konieczności myślenia, a wszelkie próby „zaciekawiania” spełzały zazwyczaj na niczym. Cóż – trudno się dziwić – pokazuję uczniom *Pokój i wojnę* Rubensa licząc na zachwyt nad misterną kompozycją diagonalną, symbolicznym operowaniem światłem czy fenomenalnym kontrastem... i co? Beznamiętne spojrzenia młodych ludzi, którym brakuje narzędzia, wiedzy i umiejętności analizy i interpretacji. Na szczęście trafiłam kiedyś na facebookowy fanepage Sztuczne Fiołki – stanowiący doskonałą inspirację do edukowania kulturowego z zakresu malarstwa.

Sztuczne Fiołki jest to projekt nauczyciela z Białegostoku, realizowany (z przerwami na działalność cenzury portalu) na Facebooku, polegający na tworzeniu parafraz dzieł sztuki: autor dodaje do obrazu swój – zazwyczaj absurdalny, ciekawy, zabawny, czasami kontrowersyjny podpis. Niby nic, ale ponad 187 tysięcy użytkowników portalu „Lubi to” i śledzi na bieżąco, tworząc przy okazji kolejne tak zwane memy – dość często okraszone artystem.

Wiele osób żywo zainteresowanych działalnością kulturową oburza się na takie działanie. Sama uczestniczyłam w swoistym linczu w facebookowej grupie założonej przez historyków sztuki, którzy mocno krytykowali „upopienie” dajmy na to – renesansowych mistrzów pędzla, komentarzami odnoszącymi się do przebojów disco polo. Z jednej strony – pewnie słusznie: zrzućcie wartościowe dzieła sztuki z piedestału nigdy nie może być bezbolesne i przyjemne. Z drugiej – wśród słabych „fiołków”, tych nieszczególnie mądrych, zwyczajnie prymitywnych czy prostackich, znaleźć można i dosadne, filozoficzno-egzystencjalne, polityczne – wartościowe. Wiekowe dzieła sztuki stają się tłem dla ważnych spraw współczesnego świata i przybliżają zarazem sztukę wysoką. Oglądanie ich to sama przyjemność. Tworzenie – sprawdzona przeze mnie metoda pracy z uczniami. Weźmy na przykład pod lupę taki barok – koncept, dynamizm, sensualizm, specyficzny kanon urody kobiecej – czego chcieć więcej? To przecież cudowna pożywka dla pracy aktywnej, kreatywnej, czyli właśnie tworzenia „fiołków”. Uczniowie muszą przecież przeanalizować dane dzieło, zbadać jego kontekst historyczny, przeświecić artystę, wejść w twór artystyczny jak najgłębiej, tak, aby ich parafrazy stanowiły naprawdę ciekawą i godną uwagi wariację.

Takie aktywizujące metody pracy z uczniami na każdym szczeblu edukacyjnym uważam za przejaw autentycznego uczestnictwa

w kulturze. Chcę, aby moi uczniowie zdobyli świadomość tego, że „kultura” jest pojęciem niezwykle szerokim i zdecydowanie nie jest to jakiś zastany porządek zewnętrzny. Nie jest to stabilna struktura, w której przyszło nam żyć, toteż koniecznie musimy ją poznać, przyswoić jej reguły i postępować zgodnie z narzuconymi wytycznymi. Efektywna edukacja kulturowa ma na celu poszerzyć takie wąskie rozumienie uczestnictwa – wyposażać uczniów w krytyczne narzędzia do jej odbioru, które pogłębią zrozumienie i zarazem pozwolą na pewne modyfikacje, pobudzą do myślenia, działania, aktywności twórczej.

Stąd niedaleko do rozwijania sfery emocjonalnej dziecka czy nastolatka – czyli budowania cech pozwalających na przystosowanie się do życia społecznego. Świadomy odbiór kultury niezaprzeczalnie pomaga wykształcić cechy będące nieodzownym elementem rozwoju człowieka, a dodatkowo jest fundamentalny w procesie uspołeczniania.

Odpowiednia edukacja kulturowa to działanie pobudzające także sprawność intelektualną. Może doprowadzić nawet do zmiany światopoglądu, wykształcenia się pewnych przekonań i postaw (automatycznie przychodzi mi na myśl sławetna premiera *Dziadów* w Teatrze Narodowym w Warszawie w 1967 roku i jej późniejsze konsekwencje). Świadomy i krytyczny odbiór kultury pozwala wzmocnić poczucie tożsamości. Z jednej strony pokazuje pewien kontekst obyczajowo-kulturowy, w którym człowiek, chcąc nie chcąc, jest zanurzony, a z drugiej – pozwala patrzeć poza jego horyzont, a to poszerza pola obywatelskiego zaangażowania. Bo moim zdaniem nie da się patrzeć na kulturę, pomijając kontekst społeczny, polityczny, ekonomiczny czy historyczny.

System edukacji powinien sprzyjać praktycznej realizacji edukacji kulturowej w systemie kształcenia szkolnego. Przynajmniej teoretycznie – tak jest. Niedawno brałam udział w konferencji szkoleniowej z nowej podstawy programowej języka polskiego, która dotknie nowe klasy VII i VIII. Pani, która posługiwała się podczas wykładu MEN-owską prezentacją, bardzo mocno podkreślała „powrót do korzeni”. Słowo „tradycja” padało w co trzecim zdaniu. A wyraz „kultura” został odmieniony przez wszystkie przypadki.

Tak naprawdę większość polonistów obecnych na auli załamywało ręce słysząc o powrocie do tradycyjnego kanonu lektur, rozbiciu „Pana Tadeusza” na 4 lata (co roku uczniowie omawiają inne fragmenty), obowiązkowemu omawianiu *Siłaczki*, *Katarynki* i *Quo Vadis* przez trzynasto – i czternastolatków. Myślę, że jest to sposób na włożenie nauczycieli w pewne ryzyko – ilość materiału narzucona przez podstawę uniemożliwi tak naprawdę efektywną i efektowną edukację kulturową.

Tym bardziej, że w dalszym ciągu edukację tę opiera się na takich przedmiotach jak plastyka, muzyka, wiedza o kulturze i język polski, a nie powinno się tego robić – moim zdaniem kulturę i jej aktywny odbiór należy traktować holistycznie. Czyż matematyk nie może wziąć klasy na przedstawienie do teatru, a potem porozmawiać z uczniami na jego temat? Czyż nauczyciel chemii nie może pójść z dziećmi do muzeum, a później poprosić o refleksje nad obejrzanymi dziełami sztuki?

Szkola ma ponoć za zadanie kształcenie i wychowywanie, przygotowywanie uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym. Edukacja kulturowa powinna mieć zatem znaczenie kluczowe. Dlatego nie sądzę, by rozsądnym było niejako przymuszanie dzieci i młodzieży w klasach IV – VIII do zapoznawania się z dużą ilością tekstów literackich, których fabuły prezentują głównie świat przeszły: archaiczne realia, niezrozumiałe systemy społeczne, zdezaktualizowane problemy. Podstawa programowa z języka polskiego bardzo wyraźnie akcentuje konieczność kształcenia świadomego uczestnika i współtwórcy kultury. Nie przekłada się to jednak na wymagania stawiane nauczycielowi czy na dobór tekstów literackich.

I tutaj pozostaje liczyć na nauczycieli, którzy nie będą bezmyślni i nie darują sobie wychodzenia poza szereg – tudzież podstawę programową. W każdej szkole istnieją czynniki, które utrudniają realizację edukacji kulturowej, na szczęście są też takie, które sprzyjają zachęcaniu uczniów do zagłębiania się i aktywnego tworzenia życia kulturowego – nie wolno o nich zapominać i trzeba z nich czerpać garściami.

Dla mnie inspiracją i wsparciem od początku mojej pracy zawodowej są przede wszystkim ośrodki, z którymi mogę współpracować: Zespół Regionalny „Bestwina”, Muzeum Regionalne im. ks. Bubaka w Bestwinie, Biblioteka Publiczna Gminna, Towarzystwo Miłośników Ziemi Bestwińskiej, Centrum Kultury, Sportu i Rekreacji w Bestwinie, Galeria Bielska BWA. Dużą rolę odgrywają tu także edukacyjne projekty ogólnopolskie, w których staram się brać udział, np. wspomniana już „Kulthurra!” organizowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ponadto osobiście jestem autorką paru projektów – prowadziłam zajęcia filmowe, fotograficzne, moi uczniowie przez 3 lata na kółku medialnym tworzyli wideobloga edukacyjnego „Instrukcja obsługi języka polskiego” – prezentowali za pomocą krótkich filmików wiedzę z zakresu gramatyki, ortografii, fonetyk, frazeologii, itp. ale także prezentowali bestwińskie legendy, pieśni – czyli propagowali kulturę regionu. Dzieci tworzyły także szkolnego bloga „Byle do przerwy...”, w którym umieszczały swoje prace pisemne – recenzje z przedstawień

teatralnych, filmów, przeczytanych książek, sprawozdania z wycieczek do muzeów, itp. Ich prace opublikowane online stanowią dowód na to, że potrafią nie tylko odbierać kulturę, przyswajać jej wytwory, ale także przeżywać i tworzyć – a to dla mnie, jako dla ich nauczyciela, ma największą wartość. [↙](#)

Model III. Nauczyciel skoncentrowany na własnych zainteresowaniach, pasjach

Płeć: Mężczyzna

Staż Pracy: 18 lat

Prowadzone przedmioty: Historia, Wiedza o społeczeństwie

Etap edukacji: Szkoła Podstawowa i Gimnazjum

Życie każdego człowieka bierze swój początek w podstawowej komórce społecznej, jaką jest rodzina. Większa liczba rodzin, połączonych pewną więzią tworzy społeczność. Z kolei społeczności tworzą społeczeństwo. Tak więc każdy z nas od pierwszych dni swojego życia osadzony jest w zbiorowości nazywanej społeczeństwem. Tym samym ma styczność z dorobkiem duchowym i materialnym wytworzonym przez ludzi na przestrzeni dziejów, czyli z szeroko rozumianą kulturą.

Moje doświadczenia związane z edukacją kulturową sięgają wczesnego dzieciństwa. Jako dziecko korzystałem z zabawek, które ktoś wymyślił i ktoś wyprodukował. Słuchałem kołysanek, które ktoś ułożył i skomponował. Oglądałem bajki, które ktoś napisał, zilustrował, wydał książkę itp. Pierwszymi osobami, nauczycielami, mistrzami i autorytetami byli rodzice, którzy wprowadzali mnie w „głęboki ocean” kultury. Od ich zaangażowania i aktywności dużo zależało. Mogli umiejętnie zachęcić do obcowania z kulturą, ale mogli też ukształtować mnie na osobnika zatwardziałego i niewrażliwego na dorobek innych.

Początek lat 80. XX w., na który to okres przypadło moje dzieciństwo był czasem trudnym dla rozwoju kultury. Słabo rozwinięta technika i sieć przepływu informacji, oraz wszechobecna cenzura nie dawały wielu możliwości do właściwego kształtowania jednostek pod względem kulturowym. Dzisiejszemu młodemu pokoleniu trudno byłoby się odnaleźć w tamtej rzeczywistości. Prawdopodobnie nie zyskałby uznania w ich oczach mój diaskop do wyświetlania bajek na przeźroczach, którego posiadanie było moim spełnionym marzeniem. Pamiętam, jak całymi wieczorami wyświetlałem bajki, a oglądała je cała rodzina. Taki diaskop, na ówczesne czasy to „cud techniki”, który trudno było nabyć. Niewiele dzieci w moim wieku mogło się nim cieszyć. Będąc już w wieku szkolnym, czasami zabierałem go do szkoły i całą klasą oglądaliśmy lektury np. *Puc*, *Bursztyń* i *goście*. Szkoła mojego dzieciństwa była w gruncie rzeczy bardzo podobna do dzisiejszej i na pewno nie gorsza, jeśli chodzi o poziom nauczania. Niestety przesiąknięta była ideologią i propagandą sowiecką. Niewiele wspólnego z prawdziwą kulturą miały uroczystości pseudopatriotyczne, jak obchody kolejnej

rocznicy Rewolucji Październikowej, Święta Pracy, czy Dnia Zwycięstwa (czczonego 9 maja). Najciekawszym zajęciem związanym z tymi świętami było wycinanie białych gołąbków – symboli pokoju, które następnie przyklejało się na szyby w oknach. A także konstruowanie flagi narodowej (dobrze, że biało-czerwonej), którą wtykało się w doniczki kwiatków, stojących w oknach, aby pięknie przygotować placówkę do pochodu pierwszomajowego. Ciekawe, czy ktoś to objeżdżał i sprawdzał wystrój, i czy wyciągano konsekwencje w stosunku do dyrektora, w przypadku braku odpowiedniego przystrojenia? Prawdziwej kultury w ówczesnej szkole było niewiele, choć kilka razy do roku przyjeżdżało kino objazdowe i wyświetlano wtedy wartościowe filmy – klasyki kinematografii polskiej, takie jak: *Krzyżacy*, *Hubal*, *Potop* itp. podsycające m.in. nienawiść do Niemców i innych narodów, oczywiście oprócz rosyjskiego. Szczytem ideologizowania młodego pokolenia (o czym wówczas nie wiedziałem) był język rosyjski, jako przedmiot obowiązkowy – począwszy od V klasy. Pani od języka rosyjskiego była wyjątkowo zaangażowana w egzekwowanie nauczanych treści. Wierszyki, piosenki, rosyjskie a raczej radzieckie gazety (wiesiołyje kartinki) i inne sprząty przynieszone przez nauczycielkę z własnego domu jak: samowary, zabawki (matrioszki) i inne, miały nas skutecznie przekonać o wielkości Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich i wyższości kultury sowieckiej nad polską, którą celowo umniejszano. Patrząc z perspektywy czasu na te zdeterminowane działania rusycystki, odnoszę wrażenie, że wykonała ona chyba nie tylko w stosunku do mojej osoby „dobrą robotę”. A mianowicie, jej lekcje ukazały mi odrębność kulturową nas Polaków od Rosjan. Lekcje języka rosyjskiego w szkole podstawowej pozwoliły mi bardziej poczuć się Polakiem i uzmysłowiły mi jak wiele łączy osoby narodowości polskiej. W takim duchu podtrzymywały mnie również lekcje historii, podczas których nauczyciel w barwny sposób przybliżał nam przeszłość i dorobek kulturalny naszego narodu.

Nauczyciel historii ze szkoły podstawowej miał wielki szacunek dla dziejów i kultury polskiej. Odegrał on również ważną rolę w moim życiu, gdyż wskazał mi cel, do którego mogłem dążyć. Pewnego razu, poprosił mnie podczas przerwy do swojego biurka i powiedział, że widzi we mnie potencjał na nauczyciela historii – byłem wówczas uczniem V klasy. Po tej rozmowie po raz pierwszy w życiu zastanowiłem się, co chciałbym w życiu robić. Im dłużej myślałem, tym bardziej zacząłem dostrzegać we wskazówce mojego nauczyciela głębszy sens. Rodzice również utrzymywali mnie w przekonaniu, że nauczyciel ma rację (chyba kiedyś nauczyciel miał większy autorytet, niż dziś). Cel wskazany

przez nauczyciela z podstawówki został osiągnięty, gdy ukończyłem studia o kierunku historia i specjalizację – wiedza o społeczeństwie. Podczas studiów przede wszystkim miałem do czynienia z tą sferą kultury, która była ściśle związana z dziejami narodu polskiego.

Podstawową cechą charakteru, konieczną dla osoby zajmującej się edukacją kulturową jest ciekawość. Mówi się, że jest to cecha typowa dla wszystkich ludzi. Może to i prawda, ale moim zdaniem ciekawość ludzka jest różnie ukierunkowana. Człowiek pozytywnie ciekawy, to taki, który dąży do poznania czegoś nowego, co ma ogólnie uznaną wartość. Najpierw sam poznaje, później wciąga w to innych, następnie wspólnie tworzą coś, co mogą poznawać jeszcze inni. Inną cechą potrzebną edukatorowi, nie tylko kulturowemu jest otwartość w relacjach międzyludzkich. Tylko człowiek otwarty ma szansę zgromadzić wokół siebie innych i zaszczerpić w nich coś pozytywnego. Dobry edukator powinien być również dobrym oratorem. Nie jest sztuką posiadać wiedzę, ale sztuką jest przekazać ją innym. To prawda, że w dzisiejszych czasach są różne sposoby przekazu wiedzy, ale barwne i ciekawe opowiadanie zawsze miało swoją wartość, ma i mieć będzie. Podobnych cech charakteru, czy osobowości można by wskazać dużo więcej, jednak te które wymieniłem powyżej uważam za kluczowe. W moim przypadku ciekawość spowodowała, że oprócz poznawania treści podręcznikowych, omawianych na wykładach. W czasie studiów bardziej zainteresowałem się historią regionalną i lokalną. Zawsze interesowało mnie, jak wyglądało życie ludzi w przeszłości, na obszarze, w którym mieszkam. Czym się zajmowali? Co było dla nich ważne? Jak się ubierali? Co jedli? Co kiedyś było w tym miejscu, gdzie teraz stoi ten dom? To pytania, które zawsze mnie nurtowały i na które chciałem znać odpowiedzi. Efektem moich badań regionalnych były dwie prace, powstałe w okresie moich studiów. Jedna poświęcona szkolnictwu elementarnemu zorganizowanemu w jednej z podczęstochowskich parafii, druga poświęcona dziejom miejscowości i parafii, w której mieszkam. Wizyty w archiwach, możliwość dotknięcia i przeczytania dokumentu, który powstał sto, czy dwieście lat temu, to prawdziwy smak kultury. Takich momentów się nie zapomina, one na stałe wdrukują się w nasz umysł.

Moje doświadczenia i wiedza nabyte podczas studiów, również ta związana z regionem, okazały się niezwykle przydatne, gdy rozpocząłem pracę jako nauczyciel w powstającym wówczas gimnazjum, w miejscowości położonej blisko mojego miejsca zamieszkania. Wyszedłem wówczas z założenia, że poznanie przeszłości, włączenie się w teraźniejszość

i praca dla przyszłości własnego środowiska pozwala głębiej poznać samego siebie, swoje miejsce w środowisku, we wspólnocie. Uważałem, że dzięki temu człowiek lepiej rozumie innych ludzi, uczy się szanować i akceptować ich odmienność, uczy się tolerancji, staje się otwarty na inne kultury. Doszedłem do wniosku, że chcąc ukształtować wartościowych ludzi, najpierw trzeba nauczyć ich kochać „małą ojczyznę”. Wiedziałem, że edukacja regionalna nie tylko pozwoli moim uczniom zdobyć wiedzę o regionie, jego przeszłości, tradycji, kulturze, ale zbliży ich do wartości materialnych i duchowych, intelektualnych, moralnych i religijnych, a także będzie sprzyjać identyfikowaniu się z nimi. Opracowałem więc autorski program edukacji regionalnej pt. „Nasza duża i mała ojczyzna”. Ogólne cele edukacyjne tego programu są następujące:

- rozwijanie wiedzy o kulturze własnego regionu i jej związkach z kulturą narodową;
- kontakt ze środowiskiem lokalnym i regionalnym w celu wytworzenia bliskich więzi i zrozumienia różnorodnych przynależności człowieka;
- ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej przez rozwój tożsamości regionalnej;
- rozwijanie wiedzy o historii regionu w powiązaniu z tradycjami własnej rodziny;
- rozwijanie wiedzy o historii regionu w powiązaniu z historią państwa polskiego.

Program ten został zaakceptowany przez organ prowadzący szkołę i przeznaczony do realizacji w formie zajęć pozalekcyjnych, dla uczniów chętnych. W ramach realizacji Programu edukacji regionalnej dla uczniów gimnazjum klas I – III „Nasza duża i mała ojczyzna”, osiągnięcia uczniów kontrolowane są przede wszystkim w aspekcie motywacyjnym i praktycznym. Za pracę na zajęciach nie ma ocen dla uczniów. Jednak ich zaangażowanie oraz solidna i wytrwała praca nagradzane są pochwałami w zeszycie uwag. Natomiast osiągnięcia i sukcesy uczniów, biorących udział w konkursach nagradzane jest ocenami w przedmiocie – historia. W ramach edukacji regionalnej uczniowie realizują projekty na rzecz miejscowości i regionu. Korzystając z technologii komputerowej i informacyjnej, tworzą „Historyczny przewodnik naszego regionu”. Przewodnik ten zawiera metryki miejscowości leżących w naszej gminie i gminie sąsiedniej. Można w nim znaleźć informacje na temat początków danej miejscowości, właścicieli, pochodzenia nazwy, zabytków itp. Informacje te wzbogacone są również materiałem ilustracyjnym. Ponadto na zajęciach

edukacji regionalnej, uczniowie tworzą prezentacje multimedialne dotyczące historii, zabytków, sławnych postaci, chronologii regionu, strony internetowej o swojej szkole i jej historii, propozycje herbu dla własnej miejscowości (wraz z opisem heraldycznym), makiety zagrody chłopskiej z XIX wieku, lokalne mapy itp. Uczniowie chętnie uczestniczą w wycieczkach pieszych, rowerowych i autokarowych do miejscowości, w których zachował się dorobek kulturalny naszego narodu, wzbogacając własną wiedzę o regionie. Chętnie przeprowadzają wywiady z ciekawymi ludźmi. Ostatnio, przy okazji pobytu w Muzeum Haliny Poświatowskiej udało im się przeprowadzić wywiad z bratem wybitnej częstochowskiej poetki. W ramach programu uczestniczymy w lekcjach muzealnych w Muzeum Częstochowskim. Bierzymy także udział w warsztatach prowadzonych przez pracowników Muzeum Częstochowskiego, Archiwum Państwowego i Instytutu Pamięci Narodowej. Spotykamy się z lokalnymi twórcami kultury. Najlepsi spośród uczestników zajęć edukacji regionalnej reprezentują szkołę w Międzypowiatowym Konkursie „Czy znasz historię Częstochowy i regionu częstochowskiego”. Konkurs ten jest największym i najbardziej prestiżowym konkursem o tematyce regionalnej. Jest on organizowany przez Gimnazjum nr 9 w Częstochowie, Muzeum Częstochowskie i Archiwum Państwowe w Częstochowie. Jest to konkurs składający się z trzech etapów. Moi uczniowie po raz pierwszy wzięli udział w II edycji konkursu w roku szkolnym 2002/2003 – nie udało się nam wtedy dotrzeć do III etapu – finału konkursu. Ale począwszy od III edycji konkursu, moi uczniowie nieprzerwanie odnoszą w nim sukcesy. Wymieniam je poniżej:

- III edycja – rok szkolny 2003/2004 – 4 miejsce w finale;
- IV edycja – rok szkolny 2004/2005 – 2 i 3 miejsce w finale;
- V edycja – rok szkolny 2005/2006 – 7 i 9 miejsce w finale;
- VI edycja – rok szkolny 2006/2007 – 5, 6 i 9 miejsce w finale;
- VII edycja – rok szkolny 2007/2008 – 2, 3 i 6 miejsce w finale;
- VIII edycja – rok szkolny 2008/2009 – 2 i 4 miejsce w finale;
- IX edycja – rok szkolny 2009/2010 – 3 i 4 miejsce w finale;
- X edycja – rok szkolny 2010/2011 – 9 miejsce w finale;
- XI edycja – rok szkolny 2011/2012 – 4, 5 i 8 miejsce w finale;
- XII edycja – rok szkolny 2012/2013 – 8 miejsce w finale;
- XIII edycja – rok szkolny 2013/2014 – 2 miejsce w finale;
- XIV edycja – rok szkolny 2014/2015 – 2 miejsce w finale;
- XV edycja – rok szkolny 2015/2016 – 1 i 4 miejsce w finale;
- XVI edycja – rok szkolny 2016/2017 – 2 i 2 miejsce w finale;

Szkoda tylko, że za tytuł laureata w takim konkursie, opartym całkowicie na wiedzy ponadprogramowej, przy rekrutacji do szkoły ponadgimnazjalnej przyznaje się co najwyżej 1 pkt.

W ramach zajęć edukacji regionalnej moi uczniowie poznawali też historię i kulturę ogólnonarodową, co pozwoliło im osiągać: w roku szkolnym 2009/2010 – tytuł laureata w Ogólnopolskim Konkursie tematycznym z okazji 600 rocznicy Bitwy pod Grunwaldem; i znaczące sukcesy w Wojewódzkim Konkursie Przedmiotowym z Historii dla uczniów gimnazjów województwa śląskiego:

- rok szkolny 2008/2009 – dwa tytuły finalisty i jeden tytuł laureata;
- rok szkolny 2009/2010 – tytuł finalisty;
- rok szkolny 2010/2011 – dwa tytuły laureata.

Pierwszym etapem edukacji kulturowej jest jej przybliżanie i poznanie. Temu właśnie miał służyć omówiony powyżej program edukacji regionalnej. Kolejnym etapem tej edukacji powinno być poznawanie kultury, poprzez jej tworzenie. W obecnych czasach staje się to coraz bardziej realne. Nie trzeba już posiadać talentu do malowania, czy śpiewania, aby tworzyć kulturę. Rozwój techniki spowodował, że z bardzo dużą pomocą przychodzą nam programy komputerowe. Trzeba tylko poświęcić trochę czasu, a efekt może być całkiem zadawalający. Idąc tym tropem w 2015r. wspólnie z koleżanką rozpoczęliśmy realizację projektu „Mała ojczyzna w kadrze filmowym”. Głównym naszym celem stała się realizacja filmów poświęconych postaciom, związanym z naszym regionem. Pierwszym przedsięwzięciem w ramach tego projektu było nagranie filmu biograficznego, poświęconego sławnemu polskiemu historykowi i dziejopisowi – Janowi Długoszowi, którego matka wywodziła się z naszego regionu. Przypadała wówczas okrągła 600 rocznica urodzin kronikarza, którą należało uczcić. Skompletowaliśmy zespół filmowy złożony oczywiście z uczniów i przystąpiliśmy do pracy. W trakcie projektu wszyscy nabieraliśmy nowych doświadczeń. Pracę nad filmem rozpoczęliśmy od zbierania artykułów naukowych o życiu i dokonaniach Jana Długosza, następnie poszerzyliśmy naszą wiedzę z zakresu edukacji filmowej. Kolejnymi etapami były: tworzenie scenariusza filmowego, budowa studia nagrań, gromadzenie elementów scenografii, projektowanie i kompletowanie kostiumów, nauka obsługi kamery.

Następnie udaliśmy się do miejscowości związanych z Długoszami, takich jak: Wieluń, Kłobuck, Kraków. Uczniowie chętnie wcielali się w aktorów odgrywających role średniowiecznych postaci, poszerzali wiedzę z zakresu historii, geografii, zgłębiali warsztat pracy aktora,

operatora kamery. Efektem naszej wspólnej pracy jest trwający ponad godzinę film biograficzny o Janie Długoszu, pt. *Długoszowe ślady*. Naszym głównym celem było przedstawienie w formie wizualnej treści biograficznych, zawartych w opracowaniach i artykułach naukowych. Uznaliśmy, że taka forma przedstawienia życiorysu będzie atrakcyjna dla szerokiej rzeszy społeczności lokalnej i będzie dobrym materiałem dydaktycznym dla młodego pokolenia. Realizując projekt, współpracowaliśmy z licznymi instytucjami, tj.: Muzeum Ziemi Wieluńskiej, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie Collegium Maius, Opactwem Paulinów na Skałce w Krakowie, parafią w Kłobucku. Czerpaliśmy wiedzę i korzystaliśmy z podpowiedzi osób prywatnych tj.: ks. prof. zw. Jana Związka, prof. Stefana Sitka. Ostatni etap pracy stanowiła promocja filmu w lokalnych mediach, a zatem współpraca z radiem Fiat, Jasną Górą, Tygodnikiem Katolickim Niedziela. Efektem końcowym była prezentacja filmu w miejscowym kościele, na spotkaniu mieszkańców naszej miejscowości i okolic z władzami samorządowymi, pracownikami instytucji kościelnych, oświatowych i kulturalnych.

Kolejnym i najświeższym efektem naszej pracy w ramach projektu „Mała ojczyzna w kadrze filmowym” jest film poświęcony rodzeństwu Reszke. Jan, Józefina i Edward Reszke to sławni śpiewacy operowi, którzy pod koniec XIX wieku występowali w najśłynniejszych operach świata: od mediolańskiej La Scali, poprzez Królewską Operę Covent Garden w Londynie, opery w Paryżu, Lizbonie, Turynie i Trieście, po nowojorską Metropolitan Opera. Bardzo sławni, bogaci, zawsze podkreślający, że są Polakami, wielcy twórcy kultury i dobroczyńcy. Po zakończeniu swoich karier osiedli w regionie częstochowskim. Jeden z rodzeństwa – Edward, pozostał tu do dziś, spoczywając na jednym z cmentarzy. Zawikłane koleje polskiej historii zacierały pamięć o tych wielkich ludziach w świadomości Polaków. Dziś próbuje się tę pamięć odświeżyć. Nasz film pt. *Polscy triumfatorzy złotej epoki operowej* jest jedną z takich prób. Prace nad filmem rozpoczęliśmy od skontaktowania się z lokalnym regionalistą, entuzjastą rodziny Reszke i autorem książki pt. *Śladami Reszków* – p. Krzysztofem Wójcikiem. Następnie dla członków projektu, zorganizowaliśmy wycieczkę po miejscach związanych z Reszkami. Pan Krzysztof Wójcik – przewodnik tej wycieczki, bardzo ciekawie opowiadał o losach rodzeństwa. Swoją opowieść kontynuował jeszcze na spotkaniu z uczniami w szkole. Wielokrotnie spotykał się z nami, służąc cennymi wskazówkami. Dalsze prace wyglądały podobnie jak przy realizacji wcześniejszego filmu. Chcieliśmy jednak, aby ten film był bardziej profesjonalny niż

wcześniejszy. W związku z tym więcej uwagi skupiliśmy na stronie technicznej. Zadbaliśmy o wykorzystanie różnych planów filmowych, ujęcie scenek z kilku kamer, nagranie wizji i dźwięku na oddzielnych ścieżkach, wykorzystanie tytułów prasowych, prezentacji itp. Wyżej podniesiona poprzeczka przysporzyła więcej pracy uczniom montującym film. Teraz mamy już wyobrażenie, ile trzeba poświęcić czasu na wyprodukowanie kilku minut filmu. Poprzez realizację filmu o Reszkach uczniowie poznali i nauczyli się obsługiwać programy służące do montażu i obróbki filmów. Niektórym taka praca się spodobała i poważnie zastanawiają się nad związaniem swojej przyszłości z realizacją programów radiowych i telewizyjnych. Wspomnę jeszcze, że w trakcie przygotowań do realizacji tego filmu, mieliśmy spotkanie z panem, który pracuje, jako specjalista od dźwięku w stacji TVN. Jego opowiadanie o pracy dźwiękowca zainteresowało uczniów tym zawodem. Natomiast cenne rady i wskazówki ułatwiły nam pracę i pozwoliły osiągnąć lepszy efekt m.in. dzięki skorzystaniu z dosyć profesjonalnego studia nagrań. Premiera filmu odbyła się w naszej szkole podczas obchodów 100 rocznicy śmierci Edwarda Reszke 25.05.2017 r. Uważamy, że ma on swoją wartość poznawczą i kulturową.

Chciałbym wspomnieć o jeszcze jednym działaniu mającym charakter kulturowy, którego uczestnikiem była szkoła, w której pracuję. Wychoząc naprzeciw ofercie edukacyjnej Unii Europejskiej, w 2012 r. moja szkoła przystąpiła do programu edukacyjnego Socrates Comenius i podjęła współpracę ze szkołami z: Niemiec, Czech, Słowacji, Rumuni i Węgier. W ramach programu partnerskie szkoły z tych państw współpracowały przy realizacji projektu pt. „Życie na zamku w średniowieczu – europejskie porównanie”. Ja zaangażowany byłem w ten etap projektu, który poświęcony był średniowiecznemu rzemiosłu. Wspólnie z uczniami szukaliśmy informacji i ilustracji przedstawiających średniowieczne narzędzia, urządzenia, maszyny itp. a następnie z pomocą rodziców wykonywaliśmy ich repliki, aby właściwie przygotować się do prezentacji, która miała odbyć się na Węgrzech. W kwietniu 2013 r. grupa nauczycieli i uczniów mojej szkoły wyjechała do Debreczyna. Tam m. in. uczestniczyliśmy w pieszym zwiedzaniu Debreczyna, z przewodnikiem. Dużo dowiedzieliśmy się wtedy o historii miasta i zobaczyliśmy najważniejsze zabytki. W partnerskiej szkole odbyły się „targi średniowiecznego rzemiosła”. W ramach realizowanego projektu, każda ze szkół partnerskich zorganizowała stoisko, na którym wyeksponowała wcześniej wykonane przedmioty, związane ze średniowieczem. Przedmioty te (jak to na targu), były bardzo różne.

My pokazaliśmy m. in. średniowieczne suknie, krzyżacki habit, ciżemki, zabawki, miniaturę maszyny oblężniczej, topór, tarczę rycerską, sierp, narzędzia tortur itp. Wysłuchaliśmy też utworów wędrownego trubadura, który śpiewał w językach współpracujących szkół i obejrzeliliśmy pokazy grupy rekonstrukcji historycznej. Taka forma przybliżenia średniowiecza, jako epoki, była dla nas bardzo ciekawa i bardzo nam się podobała. Osobiście mogliśmy się przekonać, że tzw. uniwersalizm kultury średniowiecznej odnosi się przede wszystkim do kultury duchowej. Natomiast kultura materialna była dosyć zróżnicowana, co wykazało europejskie porównanie. W trakcie wyjazdu mogliśmy zwiedzić również miasto Eger z pozostałościami po XIII – to wiecznym zamku, który w XVI w. przez 40 dni skutecznie bronił się przed Turkami. Odwiedziliśmy także Budapeszt, który zwiedzaliśmy z wykorzystaniem środków komunikacji miejskiej. Należy stwierdzić, że ten wyjazd, jak i inne, w których nie uczestniczyłem były bardzo udane, bogate w nowe przeżycia, bardzo kształtujące pod względem obyczajowym, kulturowym, językowym i intelektualnym.

Wydaje mi się, że dzisiejsza szkoła jest bardzo otwarta na wszelkie działania o charakterze kulturowym i nie tylko. W szkole, w której pracuję nie natrafiam na żadne przeszkody w realizacji zadań i pomysłów. Wprost przeciwnie zawsze mogę liczyć na pomoc dyrektora, koleżanek a nawet organu prowadzącego. Jedyną przeszkodą w nabraniu większego rozmachu są pieniądze, ale to jest problem występujący wszędzie. Jeżeli nauczyciel jest twórczy, ma chęci i czas to zawsze znajdzie sposób na realizację czegoś wartościowego. Inaczej pracuje się z własnej woli i inicjatywy, a inaczej pod przymusem. Dla mnie edukacja kulturowa ma bardzo dużą wartość. Dzięki niej sam się rozwijam, rozwijają się moi uczniowie, wspólnie osiągamy sukcesy, mam duże poczucie satysfakcji, spełnienia zawodowego. Mam odczucie, że robię coś dla innych, coś pożytecznego. W dalszym ciągu mam zamiar kontynuować edukację kulturową, poprzez edukację regionalną. Myślę, że będziemy kontynuować realizację projektu „Mała ojczyzna w kadrze filmowym”. Prawdopodobnie kolejne pomysły pojawią się w trakcie pracy, czasami ktoś coś podpowie, zainspiruje. Noszę się również z zamiarem wydania większej publikacji z zakresu historii lokalnej. Trzeba nadal działać, aby się rozwijać, gdyż jak mówi powiedzenie „kto stoi w miejscu, ten się cofa”.

Serdecznie dziękuję i pozdrawiam ↙

Model IV. Nauczyciel jako krytyczny obserwator życia społeczno-kulturowego

Płeć: Kobieta

Staż pracy (w latach): 12

Prowadzony(e) przedmiot(y): Historia, plastyka, zajęcia artystyczne, wiedza o kulturze

Etap edukacji: Gimnazjum / Liceum

Gdy byłam młoda nie wiązałam swojej przyszłości z edukacją. Pod koniec szkoły średniej i w czasie studiów pracowałam w rodzinnej firmie, potem przejechałam w niej stery. Wybierając kierunek studiów kierowałam się przede wszystkim moim pasjami i zainteresowaniami. Od dzieciństwa interesowałam się sztuką, nie przepadałam za rysowaniem i malowaniem. Wolałam czytać o kompozytorach i artystach, oglądać i słuchać. Pod wpływem kolegi z „podwórka” poszłam też na przesłuchanie do szkoły muzycznej. On zrezygnował po jednym miesiącu, ja zostałam w tej szkole do końca i teraz w sumie jestem dumna z tego, że skończyłam pierwszy stopień szkoły muzycznej. Grałam na gitarze i pianinie, jednak najbardziej interesowała mnie teoria i historia muzyki. Z dzisiejszej perspektywy myślę, że uczęszczanie do szkoły muzycznej bardzo wiele mi dało. Dyscyplinę pracy, skoncentrowanie, przełamywanie stresu i tremy, wyrobienie nawyku regularnej pracy. Uważam, że szkoły muzyczne niezwykle rozwijają i kształtują charakter, nie tylko w prostym przełożeniu na talent artystyczny czy też karierę muzyczną. W szkole podstawowej miałam też szczęście być uczona przed metodyczką przedmiotową z plastyki, który wiedział jak uczyć sztuki, łączyć praktykę teorią. Chyba dzięki niej tak bardzo zainteresowałam sztuką, chodziłam na kółko plastyczne, Pani A. zachęciła mnie też do udziału w wojewódzkim konkursie wiedzy o sztuce. Dzisiaj już nikt go nie organizuje. Zresztą nie było by dla kogo. W szkole podstawowej plastyka jest realizowana w wersji częściowej. Później jej w ogóle nie ma. Wracając do szkoły podstawowej, już wtedy wiedziałam, że chcę studiować historię sztuki i muzyki.

W szkole średniej miałam więcej czasu „wolnego,” nie kontynuowałam nauki w szkole muzycznej, zajmowałam się za to dużo wolontariatem, pracowałam w przedszkolu środowiskowym, angażowałam się w działania młodzieżowej organizacji katolickiej. Nadal interesowałam się historią sztuki. Ponieważ w liceum do którego uczęszczałam nie było lekcji plastyki, ani osoby która mogła by mi pomóc rozwijać się w tym kierunku, moja nauczycielka plastyki z podstawówki, skontaktowała mnie

z nauczycielką tego przedmiotu z liceum w Chorzowie. Ona pozwoliła mi na uczestnictwo w jej zajęciach dodatkowych, które organizowała w swojej szkole dla uczniów. Odbywały się one nieregularnie, ale dawały mi możliwość przebywania i rozmawiania z ludźmi zainteresowanymi sztuką, podobnie jak ja. Teraz wydaje mi się to bardzo wartościowe i podobny model wcielam w życie w mojej pracy z młodzieżą. Uważam, że kontakt, relacje i rozmowa mają kluczowe znaczenie w rozwijaniu pasji i zainteresowań. Jeśli chodzi o samą wiedzę, to pozyskiwałam ją praktycznie sama. Na zajęciach nie dowiadywałam się za wiele. Za to wypożyczałam dużo książek na temat sztuki, filozofii, kultury. Miałam też dobry podręcznik z historii sztuki, przeglądałam albumy w bibliotekach, jeździłam na wystawy. Moi rodzice nigdy nie wspierali mnie w taki sposób, że zachęcali do czegoś czy zabierali do muzeum. Mama miała zupełnie inne zainteresowania, a tato który ma i miał szerokie horyzonty zainteresowań kulturalnych (muzyka poważna, jazz, film, praca w teatrze i Estradzie) bardzo dużo pracował i po prostu nie miał czasu. Muszę jednak powiedzieć, że dawali mi wsparcie „mentalne” pozwalali mi wybierać co mnie interesuje, nigdy nie naciskali na to gdzie jak i czego powinnam się uczyć. Finansowali moje zajęcia pozalekcyjne, jeśli wymagały one finansowania (na przykład język angielski), a przede wszystkim dawali dużą swobodę. Nie byłam nadmiernie kontrolowana czy pilnowana. W szkole średniej miałam praktycznie same piątki i szóstki. Nie musiałam się uczyć za dużo, większość rzeczy pamiętałam z lekcji. Lektur praktycznie nie czytałam. Za to pochłaniałam literaturę spoza kanonu. Z tego co pamiętam przeczytałam wszystko co możliwe Szekspira, Słowackiego lubiłam literaturę XIX-wieczną niemiecką, poezję romantyczną, Dekameron, Sienkiewicza, Montaigne i Bóg wie jeszcze co. Wtedy czytałam bardzo dużo. Pomagałam w szkolnej bibliotece, więc jak coś mi wpadło w ręce i mnie zainteresowało trafiało do mnie. Raczej nie przepadałam za literaturą tak zwaną młodzieżową, jeśli już to fantasy. Oglądałam bardzo dużo filmów i seriali telewizyjnych oraz sztuk teatralnych teatru telewizji. Dużo nagrywałam sobie na kasety video. Chodziłam do kina Kosmos lub Rialto, były w centrum Katowic, do których miałam dobry dojazd autobusem. Kochałam filmy si-fi zwłaszcza serię *Star Trek* i *Gwiezdne Wojny*. Dzięki cyklowi 100 filmów na stulecie kina udało mi się też w tym czasie oglądnąć praktycznie najważniejszą klasykę filmową. Jeśli chodzi o zainteresowania muzyczne, to w szkole średniej słuchałam przede wszystkim Dwójki, zresztą słucham jej do dziś. Zaczęłam jeszcze w szkole podstawowej. Wybrane audycje i koncerty nagrywałam sobie na kastach.

Z muzyki rozrywkowej chyba słuchałam tylko przebojów z listy Trójki, ale tak jak pisałam moją „miłością” był i jest program drugi PR. W zeszłym roku byłam pierwszy raz w życiu w Dwójce z moimi uczniami i było to dla mnie bardzo ważne przeżycie. W trzeciej i czwartej klasie liceum zaczęłam startować w Olimpiadzie artystycznej. Początkowo bez sukcesu, ale w klasie czwartej udało mi się już dostać do finału. Poznałam na Olimpiadzie ludzi, z którymi później studiowałam. Z jedną osobą utrzymuję przyjaźń do dnia dzisiejszego. Będąc finalistą olimpiady dostałam indeks na wydziale historii sztuki Uniwersytetu Warszawskiego. Wybrałam jednak studiowanie na wydziale historii sztuki w Krakowie. Wydawało mi się to bliżej, poza tym chciałam weekendami pomagać tacie przy prowadzeniu firmy. Z dzisiejszej perspektywy żałuję trochę, że nie studiowałam jednak w Warszawie, w Krakowie od samego początku nie specjalnie mi się podobało. Na drugim roku studiów zaczęłam też równolegle studiować muzykologię, szybko jednak zrezygnowałam, gdyż organizacja studiów. W tym czasie równie intensywnie interesowałam się filmem, kulturą współczesną, a zwłaszcza tak zwaną popularną. W mojej pracy magisterskiej zresztą te tematy pojawiły się. Pisałam o wpływie telewizji na polską sztukę współczesną lat 80. i 70. W ostatnich latach studiów miałam już więcej wolnego czasu, wiedziałam też że pracy w kulturze nie dostanę, nie mając odpowiednich koneksji i znajomości. Poza tym zależało mi aby dobrze zarabiać i mieć środki na podróżowanie, zwiedzanie i kupowanie płyt i książek, dlatego wtedy jeszcze więcej pracowałam, głównie w firmie ojca, ale też dorabiając na przykład przez wakacje w barze. Po studiach pochłonęła mnie już w całości praca w firmie, w której zostałam wspólnikiem, ważny był dla mnie jej rozwój, zmiana charakteru działalności, szukanie nowych rozwiązań i rynków. Dużo pracowałam, wyjeżdżałam. Doszkalalam się również, zwłaszcza w zakresie marketingu i zarządzania. Po pracy uczyłam się języków. Miałam potrzebę ciągłego uczynienia się. Niestety lub na szczęście nadal mi to nie przeszło. Nawet jak sobie to obiecuję, że już tego robić nie będę. Ciągłe zapisuję się na nowe kursy, szkolenia. Mniej więcej w czasie kiedy zajmowałam się tylko firmą, odezwała się do mnie dyrektorka mojej szkoły średniej z prośbą czy nie mogłabym poprowadzić zajęć z nowego przedmiotu pod tytułem wiedza o kulturze. Żaden nauczyciel mojego dawnego liceum nie miał uprawnień do nauczania go, a ja z dyplomem historyka sztuki zgodnie z ówczesnymi przepisami mogła to robić. Miałam sentyment do mojej dawnej szkoły, więc się zgodziłam. Zaczęłam uczyć, miałam tylko cztery godziny. Początkowo traktowałam

to jako odskocznię od biznesu. Bardzo stresującej pracy, zarządzania, coraz częstszych problemów finansowych. Z czasem nowe zajęcie coraz bardziej mi się podobało. Okazało się, że lubię to robić, uczenie sprawiało mi radość, to że rozmawiałam z uczniami o kulturze niesamowicie mnie rozwijało. Ponieważ czymkolwiek się w życiu zajmowałam, wgłębiałam się w to bardzo i nie chciałam się „ślizgać po powierzchni” zaczęłam interesować się metodami aktywizującymi w nauczaniu, dydaktyką, nowoczesną pedagogiką. Dużo czytałam. Musiałam też zdobyć uprawnienia pedagogiczne. Studia podyplomowe pozwoliły mi zdobyć tzw. papierek, ale w sumie były dla mnie stratą czasu. Poza jednymi zajęciami z metodyki nauczania reszta była prowadzona na koszmarnym poziomie, nie wspominając o żenujących zaliczeniach i traktowaniu słuchaczy. Wszystkiego uczyłam się sama, a ponieważ dyrekcja zaproponowała mi kolejne godziny, tym razem plastyki po odchodzącej na emeryturę nauczycielce, zaczęłam intensywnie zgłębiać metody uczenia sztuki. Zaczęłam jeździć na konferencje metodyczne, warsztaty i szkolenia. Dzieliłam czas między szkołę i firmę, ale coraz częściej miałam wrażenie, że w końcu będę musiała wybrać. Przez wiele lat tego nie robiłam, bo w szkole nie mogłam liczyć na etat, nigdy nie było go dla nauczycieli przedmiotów artystycznych i nie wierzę, że kiedykolwiek będą. Dlatego nauczanie muzyki i plastyki w polskiej szkole jest często pozorowane. Albo uczy plastyki pani katechetka, polonistka i bibliotekarka w jednym, albo Pani która biega po kilku szkołach. W sumie też byłam przez pół roku taką panią i mogę śmiało powiedzieć, że specjalnie nie uczyłam wtedy... Nawet wtedy jednak kiedy miałam tylko kilka godzin, starałam się aby edukacja artystyczna nie ograniczała się tylko do lekcji. Jak tylko zaczęłam pracę zależało mi na tym aby po lekcjach chodzić z młodzieżą do kina, teatru, do muzeum, żeby zabierać ich na koncerty muzyki poważnej. Wynikało to chyba z tego, że sama w tym czasie dużo podróżowałam, jeździłam na biennale do Wenecji, Dokumenta w Kassel, z przyjaciółmi do Madrytu, Rzymu. Wydawało mi się, że właśnie na tym powinnam polegać edukacja kulturalna. Na bywaniu, odwiedzaniu, zwiedzaniu. Przenosiłam to przekonanie na grunt szkoły. Napisałam program takich aktywności, przedstawiałam cel i realizowałam takie wyjścia co miesiąc. Wciągnęłam do projektu nowo zatrudnioną polonistkę, z którą nota bene do dzisiaj bardzo ściśle współpracuję przy różnych naszych szkolnych projektach. Obecnie wspólnie prowadzimy klub gier planszowych. Cykl wyjść nazwałam „Spotkania ze sztuką”. Muszę przyznać, że cieszyły się one „różnym” zainteresowaniem uczniów. Czasami na wycieczkę

do galerii wybierało się 5 osób czasami 15. Zależało to od dnia, ilości sprawdzianów i zadań jakie mieli uczniowie, czy też prozaicznie, czy byli za taką aktywność jakoś premiowani. Dużym utrudnieniem dla mnie było też to, że nie miałam wsparcia dyrekcji, której mam wrażenie, obojętne było czy coś robię czy nie Mam wrażenie, że nie doceniała ona wagi takiego poza klasowej edukacji, do dzisiaj ważniejsze jest to aby w sali klasowej było biurko, niż to co się na niej dzieje.

W kolejnych latach mojej pracy w szkole podjęłam współpracę z Nowy Horyzontami Edukacji Filmowej. Regularnie zabierałam młodzież do kina. Przez kilka lat co miesiąc jeździliśmy też do Filharmonii Śląskiej. Wszystkie te działania wymagały ode mnie sporo zaangażowania czasowego i organizacyjnego, przede wszystkim dlatego że instytucje te było mało otwarte na nauczycieli i uczniów. W Muzeum Śląskim kontakt z działem edukacji był utrudniony, do filharmonii musiałam jeździć po bilety specjalnie wcześniej. Kronika w Bytomiu była otwarta w egzotycznych godzinach. Z czasem to poprawiało się, ale ja już znudziłam się formułą „Spotkań z kulturą” głównie dlatego że frekwencja wśród uczniów spadała, a dyrekcja nie przywiązywała uwagi do programu. A ja w szkole, nie czułam się nadal ani doceniana, ani u siebie. Kilka godzin w liceum, a potem leciałam pracować w firmie. Irytowało mnie również przekonanie, że uczenie wiedzy o kulturze jest równoznaczne z uczeniem plastyki. Dla dyrekcji nauczyciel wiedzy o kulturze miał się głównie interesować „dekoracją” szkoły. Gazetki, bibeloty, dekoracje, nie lubiłam i nadal nie lubię się tym zajmować. Odrębnym problemem pozostawała też kwestia kosztów takich wyjść. Zawsze mnie to zastanawiało, dlaczego taka aktywność nie jest dofinansowywana. Wielu moich uczniów nie stać było na bilety, autokar. Często wybieram transport kolejną. Utrudnieniem było to, że wyjazdy grupowe trzeba zgłaszać i opłacać wcześniej. Druga sprawa, a może istotniejsza. Koleje Śląskie, przypuszczam że generalnie transport publiczny jest słabo zorganizowany. Częste spóźnienia, wpadanie pociągu, czy też prostu rozkład jazdy tak rozplanowany, że często musiałam z uczniami czekać godzinę na mrozie na kolejny autobus czy tramwaj. Na autokar specjalnie dla nas uczniów po prostu nie było stać.

Moja sytuacja zmieniła się, kiedy uznałam że nie dam rady dalej funkcjonować w dwóch światach. Postanowiłam z własnych środków finansowych opłacić i zrobić studia podyplomowe z historii, co pozwoliło by mi w przyszłości nauczać również tego przedmiotu. Studia te były już trochę lepiej prowadzone niż podyplomowe z pedagogiki. Głównie dlatego, że były prowadzone na Uniwersytecie Śląskim. Niemniej jednak

nadal zaledwie na dwóch, trzech przedmiotach mogłam dowiedzieć się czegoś sensownego. Poziom dydaktyczny na uczelni, utwierdził mnie też w przekonaniu, które zdobyłam już na Uniwersytecie Jagiellońskim, że na studiach wyższych nie istnieje coś takiego jak dydaktyka czy nawet podstawowa umiejętność przekazywania wiedzy, oraz elementarny szacunek do drugiego człowieka.

Rzeczywiście po kilku latach w mojej szkole zwolniło się miejsce dla nauczyciela historii, i w końcu po wielu latach uczenia na kilku godzin, dostałam cały etat. Zdecydowałam zająć się tylko szkołą. Zrezygnowałam z prowadzenia firmy i przez kilka lat zamykałam swoje sprawy z tym związane. W tym momencie moje podejście do uczenia, a co za tym także do edukacji artystycznej zmieniło się. Stałam się nauczycielem naprawdę, a nie dochodzącym kimś, kto nie ma wpływu na funkcjonowanie szkoły. Nabrałam też większej motywacji aby mojej działania zintegrować z tym co dzieje się w szkole. Ciągłe się dokształcałam, w przekonaniu że nie mogę uczyć w taki sposób jak robią to moi starsi koledzy. Zaczęłam przykładać większe znaczenie do działań warsztatowych, pracy w grupach, korelacji międzyprzedmiotowych. Skończyłam kurs praktycznej edukacji filmowej. Napisałam programy autorskie zajęć artystycznych filmowych i plastycznych. Zaczęłam też intensywnie się doszkalać. Dołączyłam do grupy innowacyjnych nauczycieli, rozpoczęłam też pełniejszą współpracę z okolicznym domem kultury. Podsyłam tam moich najzdolniejszych uczniów na dodatkowe zajęcia plastyczne. Ja sama prowadzę koło sztuki i większe znaczenie przykładam do rozmowy, analizy dzieł, wspólnych wyjazdów na wystawy. Teraz jednak traktuję je inaczej niż jeszcze kilka lat temu. Staram się rozmawiać więcej z uczniami, na miejscu umawiam się, jeśli to możliwe z kuratorem wystawy czy też miejscowym edukatorem. Przede wszystkim jednak pozwalam uczniom na prezentowanie swoich prac w różny sposób. W szkole z kolegą otworzyliśmy galerię uczniowską, organizuję moim uczniom wystawy w urzędzie miasta czy centrum inicjatyw społecznych. Raz w roku organizuję w lokalnym kinie pokaz prac filmowych uczniów. Ciągłe też uczestniczę w programie edukacji filmowej Nowe Horyzonty. Obecnie łączą go z edukacją psychologiczną. Wydaje mi się też, że jakość mojej pracy w obszarze edukacji kulturalnej polepszyła się w momencie, kiedy zaczęłam intensywnie interesować się technologią informacyjno-komunikacyjną, a zwłaszcza tutoringiem. To on otworzył mi oczy na wiele spraw związanych z edukacją. Teraz stawiam na rozmowę, a przede wszystkim autorefleksję. Dzieci w Polsce nie robią tego. Kiedy malują, tworzą,

działają nie potrafią o tym mówić, rozmawiać. Zobaczyłam jakie to jest ważne dzięki szkoleniom zagranicznym, na których byłam dzięki temu, że napisałam i koordynowałam projektu Erasmus +, mobilność kadry edukacyjnej. W szkole angielskiej i holenderskiej autorefleksja jest czymś zasadniczym. Mam świadomość, co tworzę, dlaczego tworzę, a przede wszystkim co mnie inspiruje. Tak naprawdę nie chodzi tylko o działania plastyczne czy filmowe. Obecnie moi uczniowie piszą blogi, tworzą podcasty, notatniki wizualne, blideratlasy, działają na różnych polach. Edukację artystyczną można prowadzić na wielu przedmiotach. Istotny jest dla mnie proces, nie efekt. Lubię działania, warsztatowe, w grupie. Nie narzucam uczniom narzędzi i działania, czasami nawet tematu. Staram się ich wspierać i pomagać w procesie grupowym. Nie ingeruję w przekaz artystyczny. Doceniam pracę i zaangażowanie, nie zadaję też niczego do domu. Uczniowie pracują na lekcjach, tworzą na terenie szkoły. Unikam jak ognia konkursów, olimpiad, zawodów. Moim zdaniem są one szkodliwe dla edukacji artystycznej. Uczestniczymy z uczniami w tylko takich, które związane są z działaniami warsztatowymi na miejscu, plenerami, na których prezentowane są wszystkie wykonane prace, a uczniowie pracują samodzielnie, w określonych warunkach. Miałam bardzo złe doświadczenia z Olimpiadą Artystyczną, do uczestnictwa w której namawiałam uczniów przez wiele lat, teraz już tego nie robię. Przede wszystkim dlatego, że j formuła Olimpiady Artystycznej nie zmienia się od ponad 25 lat. Nie wierzę, że dzisiaj jeszcze można uczyć sztuki na zasadzie wkuwania wiedzy i umiejętności opisu obrazu. Nie ma w tym nic twórczego, nie ma też miejsca na własną ocenę, refleksję, inspirację. Trzeba się trzymać kanonu. Już chyba nie potrafię tak uczyć o sztuce. Na moich zajęciach ciągle „pływamy”, pojawiają się dygresje, komentarze, rozwodzenia się o jednej kresce, żarty. Na konkursach nie ma na to miejsca. Liczy się tylko wynik, wiedza, czy dostosowanie się do gustu i wizji jury.

Czynnikiem, który sprzyja mi obecnie w realizacji edukacji kulturalnej w mojej szkole, jest bez wątpienia to, że teraz czuję się częścią szkoły, a moje działania są bardziej widoczne i doceniane przez obecną dyrekcję. Mam też grupę nauczycieli, z którą realizujemy wspólnie ciekawe pomysły, wspieramy się nawzajem i przede wszystkim działamy razem. Czy to jest noc filmowa, czy escape room, czy tydzień książki. Nasze działania są zintegrowane i wielokierunkowe. Trudno mi nawet powiedzieć co robimy, bo tych działań jest naprawdę dużo. We wszystkich stawiam na kreatywność uczniów, wykorzystywanie ich pasji artystycznych i zorganizowanie pracy. Nie chcę aby ich realizacje były

perfekcyjne. Nie lubię zresztą perfekcji w szkole. Ważniejsze jest dla mnie aby coś było skończone i wykonane, a nie idealne. To co na pewno utrudnia mi działanie i realizowanie planów to fundusze. W szkole można pozyskać fundusze na szkolenia nauczycieli lub sprzęt, ale nie na opłacenie wycieczki do muzeum, biletów na pociąg czy zakupienie choćby kamery. I tak uważam, że dzięki funduszom unijnym udało mi się zrealizować dużo pomysłów. Nie mniejszym problemem dla mnie jest również organizacja pracy szkoły, niemożność prowadzenia zajęć warsztatowych, wyjść na zajęcia w czasie trwania lekcji czy też „odkrzesłowania” uczniów. Kultura szkoły jest konserwatywna, nie mieści się w niej pojęcie nowoczesnej edukacji kulturalnej. W moim przekonaniu stoję w opozycji do działań szkoły. Obawiam się również, że w efekcie deformy edukacji od przyszłego roku będzie gorzej. To tej pory mogłam realizować autorskie programy nauczania, w „nowej” szkole już nie będzie zajęć filmowych czy też edukacji medialnej. Nie wiem co mnie czeka i jakie „odgórnie” przepisy będą mi utrudniały działania. Nie spodziewam się tutaj niczego dobrego.

Plany na przyszłość. Zmieniać metody pracy, rozmawiać, w nowoczesny sposób uczyć. Szukać nowych ścieżek dla edukacji kulturalnej, nie dać się zatopić. Marzy mi się klasa pod patronatem jakiegoś miejscowego muzeum (wiem, że Muzeum Narodowe w Krakowie otwiera taki program) Nie wiem jednak czy to możliwe aby wyjść poza formułę jednorazowego spotkania na lekcji muzealnej. Chciałabym współpracować z organizacjami kultury nie jako petent, klient lub „zwykła nauczycielka” na którą spogląda się z góry (często tak się czuję w galeriach, muzeach) Chciałabym być traktowana przez wszelakie działy edukacji po partnersku i ze zrozumieniem specyfiki pracy w szkole. Wspaniale byłoby mieć platformę do stworzenia czegoś razem. Nie słyszałam jeszcze aby np. NOSPR pytał się nauczycieli co moglibyśmy zrobić razem, zaprojektować razem. Tego mi brakuje, że nie traktuje się współpracy z nauczycielami za kluczową w edukacji kulturalnej. Wychodzi się ofertą, która w moim przekonaniu nie może trafiać do wszystkich szkół, bo każda jest zupełnie inna. Na pewno będę w przyszłym roku nadal wspierała uczniów w rozwoju artystycznym metodą tutorską, będę prowadziła koło sztuki i organizowała wystawy w Galerii dla uczniów. W sumie zależy mi na tym, aby tylko mi tego nie utrudniano. ↩

Wykaz tabel i wykresów

Wykres 1. Charakterystyka osób badanych pod względem płci	44
--	----

Tabela 1. Staż pracy i miejsce zamieszkania badanych nauczycieli	45
---	----

Tabela 2. Miejsce pracy badanych nauczycieli	46
---	----

Tabela 3. Przedmioty nauczania realizowane przez nauczycieli	47
---	----

Wykaz schematów

Schemat 1. Model nauczyciela „misyjnego”	60
---	----

Schemat 2. Model nauczyciela „dobrze” realizującego edukację kulturową dla urzeczywistnienia głównych celów kształcenia	80
--	----

Schemat 2.1. Warunki działania	84
---	----

Schemat 3. Model nauczyciela skoncentrowanego na własnych zainteresowaniach, pasjach	90
---	----

Schemat 4. Model nauczyciela – krytycznego obserwatora życia społeczno – kulturowego	100
---	-----

Schemat 4.1. Warunki działania	102
---	-----

Wydawca:

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach

Recenzja naukowa:

dr hab. Mirosław Kowalski

Redakcja i korekta:

dr Michał Noszczyk

Zespół projektowy:

Łukasz Dziuba
Hanna Kostrzevska
Aleksander Lysko
Marta Rosół
Maciej Zygmunt

Grafika i skład:

Katarzyna Wolny

Regionalny Instytut Kultury w Katowicach

ul. Teatralna 4

40-003 Katowice

Katowice, 2017

www.rik.katowice.pl

www.operatorkultury.pl

www.regionalneobserwatoriumkultury.pl

ISBN: 978-83-948401-6-7

operator
kultury.pl 
#bardzomłodakultura



 **Śląskie.**



Regionalny
Instytut Kultury
w Katowicach
/ Obserwatorium

Regionalny Instytut Kultury
w Katowicach jest instytucją
kultury Samorządu
Województwa Śląskiego.

Wartością pracy i zarazem osiągnięciem Auterek jest przede wszystkim to, że przy dość wyraźnym skoncentrowaniu się na kulturze a zatem i interdyscyplinarności oraz transdyscyplinarności pedagogiki kultury (w wymiarze praca- nauczyciel-edukacja/socjalizacja), udało się uniknąć jednostronności w podejściu do poszczególnych obszarów tegoż zagadnienia. Interdyscyplinarność pedagogiki, która dziś wydaje się być nie tylko modą, ale raczej chyba i koniecznością, uzewnętrznia się w recenzowanej publikacji książkowej w dobrym tego słowa znaczeniu. Wyraźnie widać, iż Autorkom zależało, aby ich namysł nad problematyką stał się także przedmiotem dalszej dyskusji i poszukiwań badawczych, co wynika z przekonania, iż dokonane analizy nie pretendują do rozwiązań wyczerpujących.

Z recenzji dr. hab. Mirosława Kowalskiego prof. nadzw. UZ



BARDZO
MLODA KULTURA



Śląskie.



Regionalny
Instytut Kultury
w Katowicach
/ Obserwatorium

Regionalny Instytut Kultury
w Katowicach jest instytucją
kultury Samorządu
Województwa Śląskiego.

operator
kultury.pl
#bardzomladakultura